

MASTER'S THESIS

Help, Ik Krijg Feedback; Wat Nu?!

Een Ontwerpgericht Onderzoek naar het Verbeteren van Feedbackverwerking binnen het Hoger Beroepsonderwijs.

Raaijmakers, Suzanne

Award date:
2018

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 04. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Help, Ik Krijg Feedback; Wat Nu?!

Een Ontwerpgericht Onderzoek naar het Verbeteren van Feedbackverwerking binnen het Hoger
Beroepsonderwijs

Help, I Received Feedback; What Should I Do?!

An Educational Design-oriented Research to Improve the Processing of Feedback in Higher
Professional Education

S.M. Raaijmakers

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Datum : 24 mei 2018

Begeleiding : Dr. R. J. Nadolski

*Door het inleveren van deze master thesis verklaar ik dat het eigen werk is en dat het vrij is van
plagiat.*

Inhoud

Samenvatting	4
Summary	6
1. Inleiding.....	8
1.1 Probleemschets en doel van dit onderzoek.....	8
1.2 Theoretisch kader	9
1.2.1 Feedbackverwerking	9
1.2.2 Feedbackbegrip	10
1.2.3 Feedbackacceptatie.....	12
1.2.4 Leren verwerken van feedback als complexe vaardigheid	14
1.3 Vraagstellingen en hypothesen	15
1.3.1 Hoofdvraag	15
1.3.2 Vooronderzoek, deelvraag 1.....	15
1.3.3 Interventie-onderzoek, deelvraag 2 en hypothesen	16
2. Methode.....	17
2.1 Onderzoeksgroep.....	17
2.2 Materialen.....	18
2.2.1 Vragenlijst 'Feedbackverwerking'	18
2.2.2 Instrument 'Docentfeedbackkwaliteit'	20
2.2.3 Instrument 'Feedbackreflectie'	21
2.3 Procedure.....	21
2.3.1 Voorbereiding.....	21
2.3.2 Vooronderzoek (fase 1a)	22
2.3.3 Ontwerp interventie (fase 1b).....	23
2.3.4 Interventie-onderzoek (fase 2).....	23
2.4 Data-analyse	24
3. Resultaten.....	26
3.1 Respons	26
3.2 Resultaten vooronderzoek (fase 1)	26
3.2.1 Resultaten vragenlijst 'Feedbackverwerking'	26
3.2.2 Resultaten 'Docentfeedbackkwaliteit'	29
3.2.3 Ontwerp Interventie-materiaal 'Reflectie-opdracht'	32
3.3 Resultaten interventie-onderzoek (fase 2)	33
3.3.1 Resultaten vragenlijst 'Feedbackverwerking'	33
3.3.2 Resultaten instrument 'Feedbackreflectie'	35
4. Conclusie en discussie	36
4.1 Discussie.....	36
4.1.1 Conclusie eerste deelvraag	36
4.1.2 Conclusie tweede deelvraag en hypothesen.....	38
4.1.3 Conclusie hoofdvraag.....	39
4.2 Beperkingen van het onderzoek	40

4.3 Aanknopingspunten voor verder onderzoek en implicaties voor de praktijk	41
Referenties.....	43
Bijlagen.....	50
Bijlage 1: Items vragenlijst en codes ‘Feedbackverwerking’ SPSS-codeboek	50
Bijlage 2: Coderingsschema en verdeling 4-puntsschaal ‘Docentfeedbackkwaliteit’	59
Bijlage 3: Instrument ‘Feedbackreflectie’	60
Bijlage 4: Informatie docenten	62
Bijlage 5: Vooraankondiging onderzoek	65
Bijlage 6: Informatiebijeenkomst onderzoek voor studenten	66
Bijlage 7: Informatie en verzoek tot verlenen van toestemming deelname onderzoek	67
Bijlage 8: Vragenlijst ‘Feedbackverwerking’ en begeleidende e-mail	69
Bijlage 9: Voorbeeld responsverhogende maatregel	77
Bijlage 10: Gegevens data-analyse docentfeedbackkwaliteit	78
Bijlage 11: Ruwe data open vragen vragenlijst ‘Feedbackverwerking’	80
Bijlage 12: Ruwe data reacties studenten eerste en tweede leerjaar na interventie	86
Bijlage 13: Proces ontwerpen interventie-opdracht	95
Bijlage 14: Codes en voorbeelden uit de reactie van respondenten ‘Feedbackreflectie’	98

Help, Ik Krijg Feedback; Wat Nu?!

Een Ontwerpgericht Onderzoek naar het Verbeteren van Feedbackverwerking binnen het Hoger
Beroepsonderwijs

S.M. Raaijmakers

Samenvatting

Achtergrond

Een leven lang leren vraagt opgeleide professionals die goed zelfstandig feedback kunnen verwerken. Feedback is een krachtig instrument tijdens het leren en voor performanceverbetering. Feedbackverwerking leidt niet altijd tot betere resultaten. Voor een goede feedbackverwerking moet de feedbackontvanger begrijpelijke en acceptabele feedback ontvangen. Uit onderzoek bestaat inzicht in kenmerken van feedback die bijdragen aan een goede feedbackverwerking. Minder is bekend hoe zelfstandige feedbackverwerking bij studenten aan hbo-masteropleidingen verbeterd kan worden.

Doel

Binnen dit ontwerpgericht onderzoek is nagegaan of de ontworpen interventie ‘Reflectie-opdracht’ leidt tot betere feedbackverwerking bij de experimentgroep in vergelijking met de controlegroep.

Deelnemers, procedure en onderzoeksontwerp

Na de literatuurverkenning is dit door de cETO akkoord bevonden onderzoek in twee fasen uitgevoerd bij eerstejaars ($n = 31$) en tweedejaars studenten ($n = 24$) van een hbo-masterlerarenopleiding. In fase 1 werden de studenten bevraagd op conceptueel-theoretische factoren en doelgroepgebonden contextuele factoren ten aanzien van feedbackverwerking, feedbackbegrip en feedbackacceptatie. Bovendien werden tien random gekozen producten met schriftelijke docentfeedback uit beide leerjaren op hun feedbackkwaliteit beoordeeld. De data-analyse van de antwoorden op de vragenlijst en de bevindingen bij de analyse van de kwaliteit van de schriftelijke docentfeedback, bepaalden de inhoud van de met twee opleidingsdocenten ontworpen interventie ‘Reflectie-opdracht’. De interventie werd in fase 2 uitgezet bij de experimentgroepen en werd onthouden aan de controlegroepen. Na de interventie werd dezelfde vragenlijst gebruikt voor de nameting. Via een *Mixed Anova* werden de experimentgroepen en controlegroepen vergeleken op feedbackverwerking, feedbackbegrip en feedbackacceptatie. De verwachting conform het theoretisch kader was dat de interventie ‘Reflectie-

opdracht' in beide leerjaren tot verbeterde feedbackverwerking zou leiden en dat eerstejaarsstudenten meer profijt van deze interventie zouden hebben dan tweedejaarsstudenten.

Meetinstrumenten

De drie meetinstrumenten betroffen een deels zelf ontworpen vragenlijst 'Feedbackverwerking', een zelf ontworpen analyse-instrument voor de kwaliteit van schriftelijke docentfeedback 'Docentfeedbackkwaliteit' en een zelf ontworpen analyse-instrument 'Feedbackreflectie'.

Resultaten

Voor beide leerjaren werden in tegenstelling tot de verwachtingen geen significante verschillen gevonden op feedbackverwerking tussen de experimentgroepen en controlegroepen. Mogelijke verklaringen kunnen zijn: de korte duur van de interventie die gericht was op het (leren) reflecteren op feedback, en het geringere dan beoogde aantal respondenten. De analyse van de verzamelde kwalitatieve gegevens via het instrument 'Feedbackverwerking' toonde dat studenten voor hun feedbackverwerking belang hechten aan: het frequenter kunnen afstemmen met de docent(en), meer consistentie tussen begeleidende en de beoordelende docent voor zowel de inhoud van de feedback alsook hun wijze van feedback geven (bijvoorbeeld qua snelheid en niveau).

Conclusie

Op de vraag hoe feedbackverwerking verbeterd kan worden bij hbo-masterstudenten, kan geen sluitend antwoord worden gegeven. Uit -voornamelijk- de kwalitatieve data blijkt dat het regelmatig gevoerde gesprek tussen onder meer docenten en studenten en tussen docenten onderling over de verschillende doelgerichte functies van feedback en hun rol hierbij, richtinggevend kan zijn voor een zo adequaat mogelijke feedbackverwerking. Dit gesprek zal tevens vanuit theoretische inzichten (feedback-literatuur) blijvend gevoed moeten worden.

Kernwoorden: feedbackverwerking, hoger beroepsonderwijs, feedbackacceptatie, feedbackbegrip.

Help, I Received Feedback; What Should I Do?!

An Educational Design-oriented Research to Improve the Processing of Feedback in Higher Professional Education

S.M. Raaijmakers

Summary

Background

In order for lifelong learning to succeed, trained professionals must be able to independently implement feedback well. Feedback is a powerful tool that can be used during the learning process to induce performance improvement. However, feedback processing does not always lead to better results. To achieve effective feedback processing, the recipient must receive comprehensible and acceptable feedback. Research points to a number of characteristics of the feedback that contribute to effective feedback processing. Yet, not much is known about how independent feedback processing among students in higher education programs can be improved.

Goal

This design-based research tested whether the designed intervention, 'reflecting practices on feedback', leads to better feedback processing within the experimental group compared to the control group.

Participants, procedure, design

Following a literature study, this research, which was approved by the cETO, was conducted in two phases with a group of first-year ($n = 31$) and second-year students ($n = 24$) enrolled in a master teacher training program. In phase one, students were interviewed on the conceptual-theoretical and group-related contextual factors with respect to processing the understanding and acceptance of feedback. In addition, ten randomly selected samples with written teacher feedback from both year groups were assessed on their feedback quality. The answers to the questionnaire and the quality of the written feedback from the teacher, were analyzed to determine the intervention designed by two teachers titled 'reflect on feedback'. In phase two, the intervention was assigned to the experimental groups and withheld from the control groups. After the intervention, the same questionnaire was used by both groups as a post-measurement. Through a *Mixed Analysis of Variance (Mixed Anova)*, the experimental group and control group were compared on feedback processing, understanding and acceptance. The expectation in accordance with the theoretical framework was that the intervention

'reflect on feedback' in both year groups would lead to improved feedback processing. There is also an assumption that first-year students would profit more from this intervention than second-year students.

Measures

The tests conducted in this research included a questionnaire 'Processing Feedback', a tool to analyze the quality of written teacher feedback 'Teacher feedback quality' and an analysis instrument 'Feedback Reflection'. All of these research instruments were self-designed.

Results

In contrast to the expectations, for both first and second-year students, no significant differences were found on feedback processing between the two groups. A possible explanation for this could be the short duration of the intervention, which focused on (learning) how to reflect on feedback. In addition, the lower than intended number of respondents could also have been a cause for the unexpected result. The analysis of the qualitative data collected via the instrument 'Feedback processing' showed that students found more frequent contact with the teacher(s) to align feedback and increased consistency between the mentoring and assessing teacher on both the content as well as their manner of giving feedback (for example, in terms of speed and level) important factors for feedback processing.

Conclusion

When considering the question of how feedback processing of students undertaking a masters teacher training program can be improved, no conclusive answer can be given. The qualitative data that was collected shows that regular conversation between teachers and students about the different goal-oriented functions of feedback and their specified role may offer guidance for the best possible feedback processing. This conversation should continually be fed by theoretical insights coming from feedback literature.

Keywords: feedback processing, higher professional education, feedback acceptance, feedback understanding.

Help, Ik Krijg Feedback; Wat Nu?!

Een Ontwerpgericht Onderzoek naar het Verbeteren van Feedbackverwerking binnen het Hoger
Beroepsonderwijs

1. Inleiding

1.1 Probleemschets en doel van dit onderzoek

De huidige maatschappij vergt van beroepsbeoefenaars een leven lang leren (Aspin & Chapman, 2000; Commissie van de Europese gemeenschappen, 2000). Feedback wordt wereldwijd gezien als een belangrijk onderdeel van leren (Boud & Molloy, 2013). Dit betekent onder meer dat beroepsbeoefenaars ná hun initiële opleiding zelfstandig -zonder ondersteuning van docenten- in staat moeten zijn om ontvangen feedback op een goede manier te verwerken. Binnen de initiële opleiding vormt de schriftelijke feedback door docenten (verder feedback genoemd) een belangrijk element van de formatieve toetsing bij het ontwikkelen van competenties bij studenten (Joosten-ten Brinke & Sluismans, 2014).

Hbo-studenten worstelen met het ‘goed verwerken van feedback’, hierdoor ontstaat frustratie bij de student en ontevredenheid bij de docent over de onvoldoende performance (verbetering) die de student laat zien (Bailey & Garner, 2010; Boud & Molloy, 2013; De Kleijn, De Meijer, Pilot, & Brekelmans, 2014; Evans, 2013; Weaver, 2006). Studenten wijzen op de volgens hen onjuiste timing van feedback, onduidelijkheid wat van hen wordt verwacht en op de onbegrijpelijke inhoud van de feedback (Higgins, Hartley, & Skelton, 2001; Jonsson, 2012). De wensen ten aanzien van feedback en de realiteit van de ontvangen feedback kunnen dus fors van elkaar verschillen. In het onderzoek van Higgins et al. (2001) blijkt eveneens dat docenten vinden dat studenten te weinig gebruik maken van de feedback en hun performance hierop onvoldoende aanpassen. Evans (2013) noemt in een meta-analyse van 416 artikelen over feedback binnen het hbo, dat ondanks eerdere onderzoeken waaruit blijkt dat feedback een positieve invloed heeft op leeruitkomsten (Black & William, 2003; Hattie & Timperley, 2007), onvoldoende bewijs is over de positieve invloed van feedback in de praktijk van het hbo (Perera, Lee, Win, Perera, & Wijesuriya, 2008).

Het verwerken van feedback bij leertaken in het hbo-onderwijs is een complexe vaardigheid. Bij het aanleren van de complexe vaardigheid ‘verwerken van feedback’ zal aandacht moeten zijn voor zowel de algemene kennis, de specifieke kennis en de houding van de student (Van Merriënboer & Kirschner, 2013). Voor goede feedbackverwerking moet de feedbackontvanger de feedback *begrijpen* (Hattie & Timperley, 2007) en *accepteren* (Ilgen, Fisher, & Taylor, 1979, p.356). Hoewel in het

huidige hbo-onderwijs nauwelijks discussie is over het belang van het leren van deze complexe vaardigheid ‘verwerken van feedback’, zijn er aanwijzingen dat hieraan nauwelijks aandacht wordt besteed. Zo verwachten docenten dat studenten feedback goed moeten kunnen verwerken, terwijl blijkt dat studenten veelal geen goede strategieën hanteren om feedback goed te verwerken (Burke, 2006). Dit is in lijn met de bevindingen uit een Amerikaanse inventarisatie (Pomerance, Greenberg, & Walsh, 2016). Geitz, Joosten-ten Brinke en Kirschner (2016) onderstrepen het belang van trainen van docenten en studenten hoe zij een actieve rol kunnen spelen in het goed verwerken van feedback.

Een betere verwerking van de feedback kan zorgen voor een effectiever onderwijsleerproces en meer tevredenheid over feedback bij docenten en studenten in het hoger onderwijs (Boud & Molloy, 2013; Evans, 2013). Eerdere onderzoeken bieden groeiend inzicht over welke feedbackeigenschappen belangrijk zijn voor het verwerken van feedback. Toch is er beperkt inzicht wat ertoe leidt dat de student feedback goed kan verwerken (Black & William, 2009; Mulliner & Tucker, 2017). De bevindingen van dit scriptie-onderzoek vormen input voor de procesmatige aanpak van het doelgericht gebruiken en instrumenteren van feedback -bij zowel docenten als studenten- bij opleidingen die zich toelagen op het opleiden van effectieve professionals die ultimo zijn voorbereid op een leven lang leren.

1.2 Theoretisch kader

1.2.1 Feedbackverwerking

Eerder verschenen literatuur toont dat er geen uniform overeengekomen definitie over feedback bestaat (Evans, 2013). In dit scriptieonderzoek wordt feedback gedefinieerd als de informatie die de lerende, in dit onderzoek verder genoemd ‘de student’, informeert over zijn of haar huidige performance, wat het hiaat is tussen de huidige en de wenselijke situatie, en wat nodig is voor performanceverbetering om het gewenste doel te bereiken (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Shute 2008). Feedback heeft als doel de student te ondersteunen, zodat de student actief en zelfregulerend het leerproces succesvol vorm kan geven (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Shute, 2008). Binnen dit scriptie-onderzoek ligt de nadruk op formatieve feedback. Formatieve feedback richt zich op aanwijzingen ter verbetering van het proces en/of het product (Hattie & Timperley, 2007; Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Kneyber & Sluijsmans, 2016).

Voor het goed kunnen verwerken van feedback moet de feedbackontvanger de feedback eerst kunnen *begrijpen (feedbackbegrip)* (Butler & Winne, 1995; Hattie & Timperley, 2007); Narciss, 2013). Hiertoe dient de kwaliteit van de feedback goed te zijn (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & MacFarlane, 2006). Tevens is voor goede feedbackverwerking, acceptatie van feedback

(*feedbackacceptatie*) vereist (Bell & Arthur, 2008; Brett & Atwater, 2001; Brown, Peterson, & Yao, 2016; Ilgen, Fisher, & Taylor, 1979; Sargeant, Mann, Sinclair, Van der Vleuten, & Metsemakers, 2008). Het vervolg van deze paragraaf schetst het theoretisch kader van dit onderzoek naar het verwerken van schriftelijke feedback. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen het begrijpen van feedback en het accepteren van feedback. Het theoretisch kader sluit af met een uiteenzetting over het belang van het leren verwerken van feedback bij studenten van een lerarenopleiding. Het conceptueel model 'Feedbackverwerking' is aan het einde van paragraaf 1.2.3 in Figuur 1 schematisch weergegeven.

1.2.2 Feedbackbegrip

Feedbackverwerking vindt plaats door de student (Narciss, 2013) en is afhankelijk van factoren die horen bij de student, de docent en de instructie-omgeving. Door afstemming tussen docent en student kan de zogenaamde '*feedback gap*', het verschil in perceptie tussen student en docent over de feedback (Higgins, Hartley, & Skelton, 2002), verkleind worden (Nicol, 2010). Het is zaak om deze feedback gap bij de allereerste feedback op een leertaak-uitwerking al zo klein mogelijk te krijgen zodat de verwerking van de feedback zo goed mogelijk kan zijn. Begrijpelijke feedback beoogt de *feedback gap* te verkleinen.

Butler en Winne (1995), Hattie en Timperley (2007) en ook Nicol en MacFarlane-Dick (2006) ondersteunen vanuit meta-onderzoek dat begrijpelijke feedback gericht is op (a) de taak: '*Je hebt de opdracht goed uitgevoerd, omdat [...]*', (b) het proces van het uitvoeren van de taak: '*Je hebt eerst de structuur weergegeven van je essay, hierdoor [...]*' en (c) de zelfregulatie: '*Je hebt een duidelijk en haalbaar doel gesteld*'. Feedback op de persoon, zoals '*Jij bent slim*', blijkt niet bij te dragen aan performanceverbetering. DeNisi en Kluger (2000) vermelden dat vooral feedback op de taak relevant is.

Voor de eerste drie processen (taak, proces van de taak, en zelfregulatie) betekent dit dat begrijpelijke feedback informatie bevat die gericht is op het bereiken van het beoogde doel volgens feed up (wat is het doel van de student?), feedback (hoe is het huidige niveau van de performance ten opzichte van het gewenste doel?) en feedforward (welke acties kan de student ondernemen om verbetering te maken om tot het gewenste doel te komen?) (Hattie & Timperley, 2007).

De feedback dient positief en ook kritisch geformuleerd te worden (Weaver, 2006). Louter positieve feedback blijkt geen positief leereffect te hebben (Hattie & Timperley, 2007).

Het moment, in relatie tot de hoeveelheid en de mate van specificiteit (globaal vs. specifiek), waarop de student feedback ontvangt, is eveneens van belang voor het begrijpen van de feedback (Higgins, Hartley, & Skelton, 2001). De perceptie tussen student en docent van wat goede feedback is, wijkt van elkaar af (Mulliner & Tucker, 2017; Vroegrijk, 2015) op aspecten als: kwaliteit, timing, en

de hoeveelheid feedback die gegeven wordt. Zo blijken studenten vooral de inhoud van feedback belangrijk te vinden, hiermee wordt bedoeld de feedback die gericht is op de taak. Vroegrijk (2015) noemt in zijn masterthesis dat in de feedback ‘inhoudelijke en concrete aanknopingspunten’ belangrijk zijn voor studenten voor performanceverbetering. Mulliner en Tucker (2017) komen in hun onderzoek onder 194 studenten en 26 docenten tot de conclusie dat zowel studenten en docenten vinden dat goede feedback opbouwend is, op tijd is, en gericht is op wat de student kan doen om te komen tot performanceverbetering (feedforward). Echter blijkt uit ditzelfde onderzoek dat studenten individuele face-to-face feedback het meest zinvol vinden in tegenstelling tot docenten die individuele schriftelijke feedback als het meest effectieve aanduiden. Om misconceptie(s) te voorkomen is de aanbeveling van Mulliner en Tucker om de dialoog tussen docent en student te voeren, direct nadat de student de schriftelijke feedback heeft ontvangen.

Begrijpelijke feedback moet aansluiten op de zone van naaste ontwikkeling (inhoudelijke voorkennis). Te moeilijke of te makkelijke feedback blijkt, voor de verwerking van de feedback door de student, niet effectief te zijn (Brinko, 1993).

Brown, Peterson en Yao (2016) concluderen dat formatieve feedback, gegeven aan het begin van het leerproces, studenten in staat stelt van de feedback te leren en de strategie aan te passen om tot performanceverbetering te komen. Cauley en McMillan (2010) nuanceren deze bewering en geven aan dat voor laag presterende studenten de feedback direct en specifiek dient te zijn. Bij hoog presterende studenten kan de feedback vertraagd en algemeen geformuleerd worden. Op deze manier worden zowel de laag als de hoog presterende student aangezet tot het ondernemen van actie om het vooropgestelde doel te bereiken. Voorgaande sluit aan bij de conclusie die Evans (2013) noemt dat er geen eenduidig antwoord is te geven op wat goede feedback is, maar dat dit afhankelijk is van het niveau en persoonseigenschappen van de student en met welk doel feedback wordt gegeven.

Voor het proces van zelfregulering is het belangrijk dat de standaarden en het niveau waaraan de performance moet voldoen duidelijk staan beschreven (Sadler, 1989). Zelfregulering is de vaardigheid die nodig is om het eigen leerproces zelfstandig en met eigen verantwoordelijkheid te sturen (Boekaerts & Simons, 1995). Rubrics zijn standaarden die geformuleerd zijn in beoordelingscriteria en beoordelingsniveau's (Van den Bos, Burghout, & Joosten-ten Brinke, 2014) en dragen bij aan het voor de student concreet maken van het doel van de taak. Het helder hebben van het doel is nodig zodat de student de strategie en tactiek aan kan passen om de performance aan te laten sluiten bij het gewenste doel van de taak. Dit vraagt van de student continue monitoring tijdens het proces van de uitvoering van de taak (Narciss, 2013).

De uitleg van de rubrics en de betekenis ervan, blijkt per student en docent te verschillen (Carless, 2006). Interactie tussen student en docent is van belang om afstemming tussen beiden te realiseren (Narciss, 2004; Nicol & MacFarlane, 2006).

Studenten hebben voor goede feedbackbegrip, naast inhoudelijke voorkennis, ook kennis nodig over de kenmerken van goede feedback (Poulos & Mohany, 2008). Wanneer de student feedback op de taak foutief interpreteert als zijnde feedback op de persoon dan kan dit een negatieve invloed hebben op de feedbackverwerking (Evans, 2013).

Bij een goede verwerking van de feedback vergelijkt de feedbackontvanger de ontvangen feedback met de eigen inschatting van het niveau (Sargeant, Mann, Van der Vleuten, & Metsemakers, 2008, 2009), stelt doelen (Zimmerman, 2012) en bepaalt de strategie en tactiek om het product te verbeteren (Boud & Molloy, 2013; Butler & Winne, 1995; Narciss, 2013). Dit systematisch (Korthagen, 1998) reflecteren is een cyclische manier van leren, gericht op het eigen gedrag/handelen, kennis, gevoel en doel (Groen, 2006). In onderwijsleersituaties -zoals feedbackverwerking- heeft reflecteren als doel te komen tot inzicht, dat leidt naar het verbeteren van eigen gedrag in toekomstige situaties (Strijbos, Fleuren, & Steinbusch, 2001). Reflectie op het proces van feedbackbegrip kan volgens Sargeant, Mann, Van der Vleuten, en Metsemakers (2008) een belangrijke focus zijn om de verwerking van feedback te verbeteren. Hierbij wordt de interne feedback in lijn gebracht met de ontvangen feedback (externe feedback). Anseel, Lievens, en Schollaert (2009) komen tot de conclusie dat reflectie door de student, nadat feedback ontvangen is, bijdraagt aan het verbeteren van de performance in tegenstelling tot het geven van feedback, zonder reflectie of alleen reflecteren zonder vooraf feedback te ontvangen. Schön (1987) benadrukt dat reflecteren op eigen handelen, in dialoog en samen met anderen wordt aangeleerd en beoefend.

1.2.3 Feedbackacceptatie

Voor goede feedbackverwerking is *feedbackacceptatie* vereist (Bell & Arthur, 2008; Brett & Atwater, 2001; Brown, Peterson, & Yao, 2016; Ilgen, Fisher, & Taylor, 1979; Sargeant, Mann, Sinclair, Van der Vleuten, & Metsemakers, 2008). Feedbackacceptatie verwijst naar ‘de overtuigingen van de feedbackontvanger dat de feedback een accurate beschrijving is van zijn of haar performance’ (Ilgen et al., 1979, p.356). Het accepteren van de feedback wordt beïnvloed door (a) overtuigingen op de veranderbaarheid van intelligentie, verder genoemd ‘mindset’ (Yeager & Dweck, 2012; Price, Handley, Millar, & O’Donovan, 2010), (b) de attitude ten aanzien van feedback (Carless, 2006; Young, 2000), (c) *self-efficacy* (Nease, Mudgett, & Quiñones, 1999) en (d) in hoeverre de student de feedbackgever in staat acht goede feedback te geven (legitimering) (De Kleijn, De Meijer, Pilot, & Brekelmans, 2013; Ilgen et al., 1979).

Basisovertuigingen ten aanzien van leren en het leerproces zijn van invloed op hoe studenten de rol van feedback zien (Price et al., 2010; Segers, Gijbels, & Thurling, 2008) en de feedback accepteren. Studenten die geloven dat men zelf invloed heeft op zijn/haar intelligentie zouden gemakkelijker omgaan met feedback en gemakkelijker omgaan met tegenslag (Yeager & Dweck,

2012). Dweck onderscheidt een op groei gerichte en een gefixeerde mindset. Een student met een meer op groei gerichte mindset zou meer veerkracht tonen en doorgaan na het ontvangen van meer negatieve feedback, terwijl personen met een meer gefixeerde mindset obstakels uit de weg gaan en bij tegenslag gemakkelijker opgeven (Mangels, Butterfield, Lamb, Good, & Dweck, 1999; Yeager & Dweck, 2012). Volgens Dweck (2008) is een meer op groei gerichte mindset aan te leren. Kennis over de begrippen 'groei en fixed mindset' en inzicht en vaardigheid in het herkennen van de eigen mindset, maken het een persoon mogelijk om diens gedrag te veranderen. Dit sluit aan bij de leercyclus van Kolb (1984), waarbij de eerste stap gaat om het bewust zijn van bepaald gedrag.

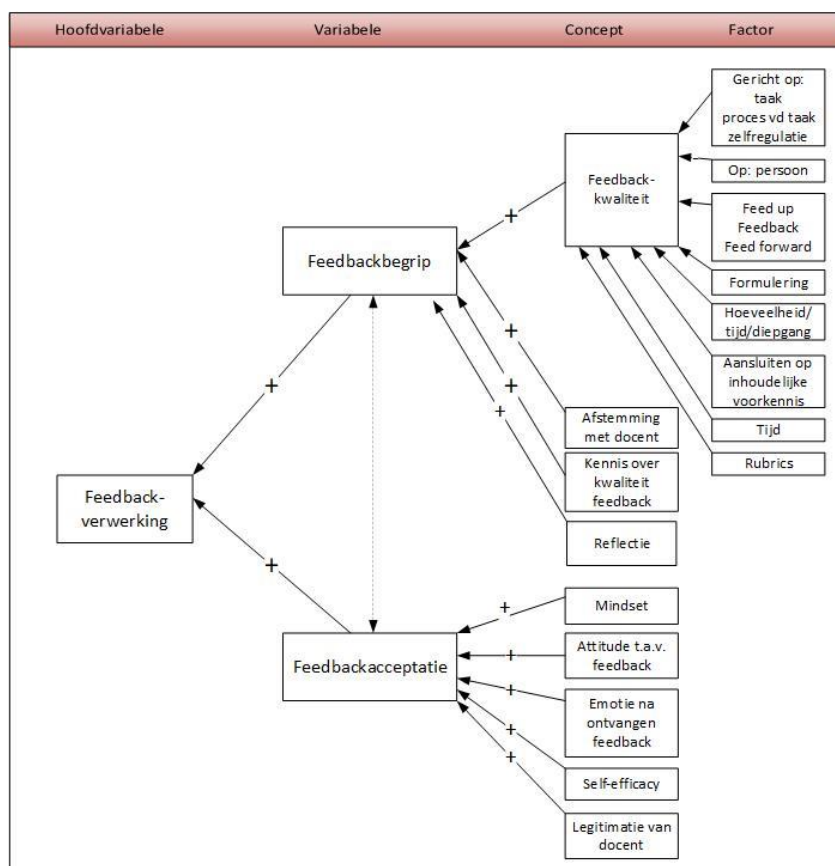
De attitude jegens de ontvangen feedback (Young, 2000) of feedback in het algemeen ontstaat door de waardering die de student geeft aan de emotie(s) (Bolhuis, 2009; Perloff, 2003) die ontstaan bij het ontvangen van feedback, bijvoorbeeld: '*Irritant die feedback, het lukt me nooit deze goed te verwerken*' (naar voorbeeld van Bolhuis, 2009). Of andersom gesteld: '*Feedback helpt me mijn doel te bereiken, ik vind het fijn om feedback te krijgen*'. De attitude om open te staan voor het ontvangen van feedback is van belang om feedback te accepteren (Carless, 2006). Attitudes hebben invloed op de gedachten en gedrag van de student en zijn afhankelijk van overtuigingen die de student heeft (Perloff, 2010). Attitudes worden gevormd door socialisatie en ervaringen die studenten hebben opgedaan met feedback.

De emotionele toestand van de student heeft een positieve, dan wel negatieve invloed op de feedbackacceptatie van de student (Immordino-Yang & Damasio, 2007) en is van belang voor de wijze waarop deze omgaat met feedback (Värlander, 2008). Feedback die de student als negatief ervaart, zal eerder niet geaccepteerd en gebruikt worden dan positief ervaren feedback (Sargeant, Mann, Van der Vleuten, & Metsemakers, 2008). Negatief ervaren feedback kan leiden tot demotivatie (Kluger & DeNisi, 1996). Dit wil echter niet zeggen dat studenten alleen leren van positief ervaren feedback (Martens, De Brabander, Rozendaal, Boekaerts, & Van der Leenden, 2010). De student bepaalt, onafhankelijk van diens feedbackbegrip, steeds of deze de feedback al dan niet zal accepteren, om vervolgens een strategie en tactiek te bepalen om actie te ondernemen op de ontvangen feedback (Sargeant, Mann, Van der Vleuten, & Metsemakers, 2008).

Onder *self-efficacy* wordt de beoordeling verstaan die de student heeft over de eigen geschiktheid/capaciteiten om acties te organiseren en uit te voeren, die nodig zijn om een positief niveau van performance te bereiken (Bandura, 2004 in Pajares, 2012). Een lage *self-efficacy* zorgt ervoor dat de student het eigen beeld dat de student heeft van de performance, door Narciss (2013) de interne feedback genoemd, in stand wil houden. Bandura (1986, in Nease et al., 1999) stelt dat na het ontvangen van negatief ervaren feedback, een lage *self-efficacy* een negatief effect heeft op de inspanning die een lerende levert om een doel te bereiken. Nease et al., (1999) vonden een negatief effect tussen feedbackacceptatie en *self-efficacy*, inhoudend dat bij personen met een hoge *self-efficacy*

die herhaaldelijk negatieve feedback ontvingen op de performance, de feedbackacceptatie verminderde. Terwijl bij studenten met een lage *self-efficacy* herhaaldelijke negatieve feedback geen invloed had op de feedbackacceptatie.

Ilgen et al. (1979) noemen de legitimatie van de feedbackbron als een aspect van feedbackacceptatie. Bij een docent speelt diens expertise een rol (Ilgen et al., 1979; De Kleijn, 2013) en de relatie die de student met de docent ervaart. Vriendelijk, leidend en helpend noemt De Kleijn de rol van de feedbackgever, die positief werd ervaren door studenten, in haar onderzoek naar de begeleiding van studenten in hun traject van het schrijven van een masterthesis. In Figuur 1 is het conceptueel model van 'Feedbackverwerking' opgenomen.



Figuur 1. Schematische voorstelling van het conceptueel model: 'Feedbackverwerking'.

1.2.4 Leren verwerken van feedback als complexe vaardigheid

De rol van de student bij het verwerken van feedback wordt vanuit de sociaal constructivistische kijk op leren als belangrijk gezien (Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2013). Aandacht moet besteed worden aan hoe de student de feedback verwerkt (Boud & Molloy, 2013; Hattie & Timperley, 2007). Carless (2006) en Nicol en MacFarlane-Dick (2006) benadrukken net als Geitz et al. (2016) dat zowel docenten en studenten getraind moeten worden in het geven van feedback en

feedbackverwerking. Ervan uitgaande dat feedbackverwerking een complexe vaardigheid is, zijn *just in time* feedback, procedurele en ondersteunende informatie, naast het veelvuldig oefenen (Van Merriënboer & Kirschner, 2013) belangrijk om de variabele ‘Feedbackverwerking’ te leren. Volgens Evans (2013) zouden studenten bij het aanleren van feedbackverwerking ook zelfbeoordelingsvaardigheden moeten ontwikkelen.

1.3 Vraagstellingen en hypotheses

1.3.1 Hoofdvraag

Hbo-masterstudenten blijken met feedbackverwerking problemen te hebben. Het conceptueel model (zie Figuur 1) laat zien dat feedbackverwerking samenhangt met feedbackacceptatie en feedbackbegrip en dat feedbackbegrip beïnvloed wordt door de kwaliteit van de gegeven docentfeedback (= feedbackkwaliteit). Dit onderzoek richt zich op verbeterde feedbackverwerking in het hoger beroepsonderwijs, met als hoofdvraag: *‘Hoe kan feedbackverwerking bij hbo-masterstudenten verbeterd worden?’*

1.3.2 Vooronderzoek, deelvraag 1

In dit ontwerpgerichte onderzoek (Barab & Squire, 2004) wilden we bij de doelgroep hbo-masterstudenten, eerst beter in kaart brengen waardoor zij met feedbackverwerking problemen ervaren, alvorens een interventie te ontwerpen die zich richt op verbeterde feedbackverwerking. Derhalve is eerst een vooronderzoek uitgevoerd met als vraagstelling (= deelvraag 1): *Welke conceptueel-theoretische factoren en doelgroepgebonden contextuele factoren kunnen leiden tot verbeterde feedbackverwerking bij hbo-masterstudenten?*

De conceptueel-theoretische factoren die van invloed zijn op feedbackverwerking werden ontleend aan het conceptueel model. Tijdens fase 1a van het vooronderzoek (zie Figuur 2 voor de fasering van het scriptie-onderzoek) werden de doelgroepgebonden contextuele factoren voor de feedbackverwerking ontleend aan de resultaten van de -deels zelf ontworpen en ontwikkelde-vragenlijst ‘Feedbackverwerking’. Deze vragenlijst is gericht op de studentperceptie ten aanzien van de feedback die de studenten ontvingen (huidige situatie) en de feedback die zij wensten (wenselijke situatie) te ontvangen. Tevens werd de feedbackkwaliteit van de schriftelijke docentfeedback bepaald aan de hand van een -zelf ontworpen en zelf ontwikkeld- documentanalyse-instrument ‘Docentfeedback-analyse’. In fase 1b werd -na de analyse van de resultaten van de ingevulde vragenlijsten en de kwalitatieve en kwantitatieve analyse van de beoordelingen van de docentfeedbackproducten- samen met onderzoeker en de docenten van de MLI de interventie ‘Reflectie-opdracht’ ontworpen (zie paragraaf 3.2.3 voor de beschrijving van de totstandkoming van

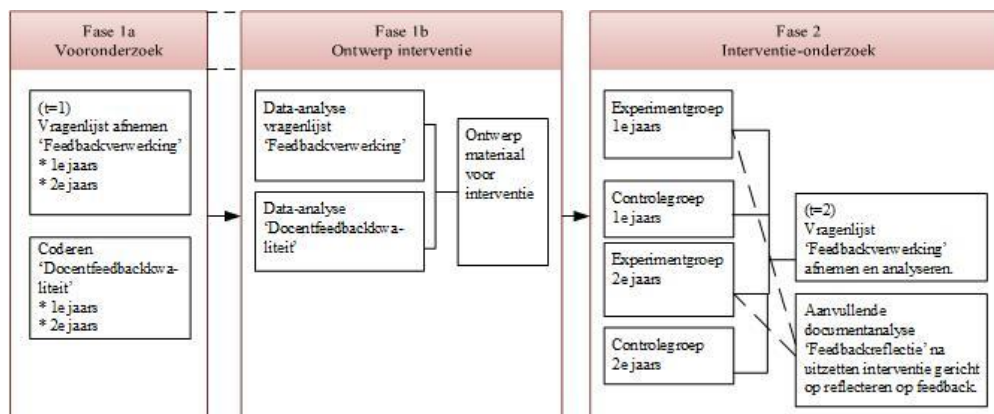
de ‘Reflectie-opdracht’). Op deze manier vonden het ontwikkelen van kennis en het ontwikkelen van mogelijke oplossingen simultaan in samenspraak met de praktijk plaats (Van Aken & Andriessen, 2011).

1.3.3 Interventie-onderzoek, deelvraag 2 en hypotheses

Om het effect van de interventie te bepalen, heeft vervolgens een interventie-onderzoek plaatsgevonden met als vraagstelling (= deelvraag 2): *In hoeverre leidt de ontworpen interventie - volgens de studenten- tot verbeterde feedbackverwerking?* Het effect van de interventie werd in fase 2 quasi-experimenteel onderzocht bij dezelfde respondenten als bij het vooronderzoek (elk leerjaar met een experimentgroep en een controlegroep) door wederom de vragenlijst ‘Feedbackverwerking’ af te nemen en de kwantitatieve analyse uit te voeren van deze vragenlijst (t1 en t2). Tevens werden de tijdens de interventie verzamelde kwalitatieve gegevens geanalyseerd met het zelf ontworpen en ontwikkelde instrument ‘Feedbackreflectie’.

Binnen dit scriptieonderzoek zijn twee hypotheses geformuleerd, beide aansluitend bij de tweede deelvraag. De studenten die in de experimentgroepen zitten, ondergaan de interventie ‘Reflectie-opdracht’ die gericht is op feedbackverbetering. Het is aannemelijk dat studenten uit de experimentgroep de huidige ontvangen feedback daarom van hogere kwaliteit inschatten dan de studenten die de interventie voor verbeteren van feedbackverbetering niet hebben ondergaan. De *eerste hypothese* is dat de interventie leidt tot gepercipieerde, verbeterde feedbackverwerking (hoofdeffect), bij zowel eerste- als tweedejaarsstudenten (Poulos & Mohany, 2008).

Veelvuldig oefenen draagt bij aan het leren van de complexe vaardigheid (Merriënboer & Kirschner, 2013) feedbackverwerking. Binnen de opleiding ontvangen studenten vanaf het eerste leerjaar formatieve feedback alvorens ze een product ter beoordeling inleveren. Hierdoor hebben studenten uit het tweede leerjaar meer kunnen oefenen met feedbackverwerking. De *tweede hypothese* verwacht dat eerstejaarsstudenten na de interventie meer gepercipieerde, verbeterde feedbackverwerking ervaren dan tweedejaarsstudenten.



Figuur 2. Fasering van het scriptie-onderzoek.

2. Methode

2.1 Onderzoeksgroep

Studenten. In 2016 stonden 2569 hbo-masterstudenten ingeschreven binnen de sector ‘Onderwijs’ (Vereniging van Hogescholen, 2016). De steekproef bestond uit alle 108 hbo-masterstudenten (leerjaar 1 ($n = 52$) en leerjaar 2 ($n = 56$)) van de twee jaar durende Master Leren en Innoveren (MLI) van Fontys Hogeschool Kind en Educatie (FHKE). De -met andere hbo-masters vergelijkbare- hbo-instelling werd gekenmerkt door een heterogene instroom (zie Tabel 1 voor de demografische weergave van de steekproef). De respondenten van beide leerjaren hebben geen training gehad wat betreft feedbackverwerking. Wel hebben zij het artikel van Hattie & Timperley (1996) gelezen.

Uit de poweranalyse (Faul, Erdfelder, Buchner, & Lang, 2007) bleek dat -gegeven de omvang van de steekproef- 70 % deelname nodig was voor een gewenste sample size ($76 = .7 \times 108$). Het toestemmingsformulier voor deelname aan het onderzoek werd door 86 studenten (leerjaar 1 ($n = 45$) en leerjaar 2 ($n = 41$)) ondertekend, wat de verwachtingen ten aanzien van het deelnamepercentage bevestigde.

Tabel 1

Demografische weergave van de totale steekproef

	Studenten	Frequentie totale steekproef
Respondenten	Totaal	108
Geslacht	Man	43
	Vrouw	65
Leeftijd	20-30 jaar	12
	31-40 jaar	36
	41-50 jaar	43
	>50 jaar	17
Leerjaar	Eerste jaar	52
	Tweede jaar	56

De verdeling over de controlegroep en de experimentgroep van de toestemming verlenende respondenten uit beide leerjaren, kwam tot stand via *cluster sampling*. Bij de vorming van de controlegroep en de experimentgroep voor fase 2 is als eerste uitgegaan van de studenten die in fase 1a de vragenlijst ‘Feedbackverwerking’ hadden ingevuld. Op basis van het aantal studenten dat een docent begeleidde, is voor de beide leerjaren een controlegroep en een experimentgroep door de onderzoeker samengesteld.

Docenten. In het totaal participeerden elf docenten van de MLI bij de verschillende activiteiten in dit onderzoek. Twee docenten hadden een afgeronde hbo-masteropleiding, negen docenten een afgeronde universitaire opleiding en vier docenten zijn gepromoveerd. Vijf docenten werkten alleen

voor de masteropleidingen binnen FHKE en zes docenten waren ook bij andere opleidingen binnen Fontys werkzaam. Deze elf docenten hielden onderling intervisies over het geven van goede feedback.

2.2 Materialen

2.2.1 Vragenlijst 'Feedbackverwerking'

De vragenlijst 'Feedbackverwerking' is gebaseerd op het theoretische kader (zie Figuur 1). De onderdelen B tot en met D van de vragenlijst 'Feedbackverwerking' waren gericht op het bevragen van studenten op de aspecten waaraan feedback moet voldoen om begrijpelijk te zijn (*feedbackbegrip*) en waaraan feedback moet voldoen, zodat de student deze accepteert (*feedbackacceptatie*) (zie Tabel 2 voor de opbouw van de vragenlijst). De resultaten van open vraag 1 ('*Welke opmerkingen wil je nog plaatsen ten aanzien van feedback binnen de opleiding?*') uit deel E van de vragenlijst (t1) werden gebruikt voor het beantwoorden van deelvraag 1 én voor het bepalen van de interventie (zie Bijlage 1 voor het SPSS-codeboek). De vragenlijst is deels zelf ontworpen, omdat er geen vragenlijsten bestonden voor bepaalde onderdelen voor 'feedbackverwerking' (zie hieronder). Een conceptversie van de vragenlijst 'Feedbackverwerking' werd -vóórafgaand aan de afname bij de participanten in dit scriptieonderzoek- in een pilot door zes studenten in de afstudeerfase van de bachelor lerarenopleiding getest. De vragenlijst werd tevens aangepast op de begrijpelijkheid van de formuleringen en het kunnen inschatten van de gevraagde tijdsinvestering voor het beantwoorden.

De variabele *feedbackbegrip* werd in 34 items op zowel de wenselijke en de huidige situatie bevraagd op een 5-punts Likertschaal (1='helemaal mee oneens', 3 = 'neutraal', 5='helemaal mee eens'). De concepten van feedbackbegrip betroffen: (i) kwaliteit van feedback, (ii) afstemming met de docent, (iii) kennis over kwaliteit van feedback en (iv) aanzet geven tot reflectie.

De variabele *feedbackacceptatie* werd bevraagd door uit te gaan van de concepten: (a) Mindset, (b) Attitude ten aanzien van feedback, (c) Emotie na ontvangen feedback, (d) *Self-efficacy* en (e) Legitimatie van de docent. Het concept 'Legitimatie van de docent' werd bevraagd voor de wenselijke en de huidige situatie. De andere concepten van de variabele *feedbackacceptatie* werden alleen op de huidige situatie bevraagd. Behalve voor de items over '*Self-efficacy*' beantwoordden de respondenten alle als stellingen geformuleerde items op een 5-punts Likertschaal die loopt van 1='helemaal mee oneens' tot 5='helemaal mee eens'. De items van het concept '*Self-efficacy*' werden vertaald vanuit de formuleringen van de bestaande Engelstalige vragenlijst 'Motivated Strategies for Learning Questionnaire' (MSLQ) (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991). Overeenkomstig de originele vragenlijst, werden de items over '*Self-efficacy*' via een 7-punts Likertschaal beantwoord (1=helemaal niet op mij van toepassing, tot en met 7=helemaal op mij van toepassing). Bij deze Likertschaal gold 4 als neutrale optie. De betrouwbaarheid van de originele vragenlijst is volgens Field (2013) matig ($\alpha = .62$). Field noemt Cronbach's $\alpha > .70$ als voldoende, maar haalt ook voorbeelden aan waarbij een

Tabel 2

Opbouw vragenlijst 'Feedbackverwerking'

Hoofdvariabele: Verwerken Feedback (VEFE)				
Varia bele	Concept	Factoren	Onderdeel vragenlijst* en itemnummer	Voorbeeld item (wens, realiteit = huidig)
Feedbackbegrip (BEG)	Kwaliteit feedback (KWA)	<ul style="list-style-type: none"> Taak (TAA), proces van de taak, zelfregulatie, persoon; Feed up feedback, feedforward (FEE); Formulering (FOR) Hoeveelheid/tijd/diepgang (HOE) Aansluiten op inhoudelijk voorkennis (INHV) Tijd (TIJD) Rubrics (RUB) 	B (7-40) D (61-94)	<p>Aansluiten op inhoudelijke voorkennis</p> <ul style="list-style-type: none"> Begrijpelijke feedback sluit aan bij wat ik al weet over de inhoud van de taak. (wens) Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die aansluit bij wat ik al weet over de inhoud van de taak. (realiteit) <p>Rubrics</p> <ul style="list-style-type: none"> Begrijpelijke feedback dient via rubrics gegeven te worden. (wens) Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback via rubrics. (realiteit)
	Afstemming met docent (AFS)			<ul style="list-style-type: none"> Ik wil in gesprek kunnen gaan met docenten over de ontvangen feedback op een taak. (wens) Ik kan (in mijn huidige onderwijs) in gesprek gaan met docenten over de ontvangen feedback op een taak. (realiteit)
Feedbackbegrip (BEG)	Kennis over kwaliteit van feedback (KWA)			<ul style="list-style-type: none"> Voor mij begrijpelijke feedback sluit aan op mijn kennis over hoe ik ontvangen feedback goed kan verwerken. (wens) Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die aansluit op mijn kennis over hoe ik feedback goed kan verwerken. (realiteit)
	Reflectie (REF)			<ul style="list-style-type: none"> Begrijpelijke feedback zet mij aan tot reflectie op mijn begrip van de inhoud. (wens) Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die mij aanzet tot reflectie op begrip van de inhoud. (realiteit)
Feedbackacceptatie (ACC)	Mindset (MIND)		C (41-60) D (95-109)	<ul style="list-style-type: none"> Je hebt een bepaalde hoeveelheid intelligentie en je kunt hier niet echt iets aan doen om het te veranderen.
	Attitude t.a.v. feedback (ATT)			<ul style="list-style-type: none"> Feedback wordt (in mijn huidige onderwijs) gegeven om mij te ondersteunen in mijn leerproces. (realiteit)
	Emotie na ontvangen feedback (EMO)			<ul style="list-style-type: none"> Ik ben (binnen mijn huidige onderwijs) blij/opgelucht als de feedback aangeeft dat ik beter presteerde dan ik zelf inschatte. (realiteit)
	Self-efficacy (SEL)			<ul style="list-style-type: none"> Vergeleken met andere studenten in deze klas, verwacht ik dat ik het goed doe. (realiteit)
	Legitimatie van de docent (LEGI) (feedbackgever)			<ul style="list-style-type: none"> Het is afhankelijk van de docent(en) hoe serieus ik de feedback opvat. (wens) In mijn huidige onderwijs vat ik de feedback van de docent(en) serieus op. (realiteit)

*Deel A bestond uit algemene vragen en is niet opgenomen in dit overzicht; deel B bestond uit stellingen over feedback over de wenselijke situatie; deel C omvatte de stellingen over overtuigingen op leren en feedback en leer- en studiegedrag ten aanzien van de huidige situatie; deel D bestond uit stellingen over feedback ten aanzien van de huidige situatie en deel E (eveneens niet opgenomen in de dit overzicht) bevatte twee open vragen waarmee kwalitatieve gegevens verzameld werden over de feedback binnen de opleiding en over de vragenlijst.

betrouwbaarheid van $\alpha = .50$ voldoende zou zijn (Nunnally, 1978 in Field, 2013). Het concept 'Mindset' van de variabele *feedbackacceptatie* is in het Nederlands vertaald uit de bestaande Engelstalige vragenlijst 'Self-theory scale' (Dweck, 1999). De originele vragen van dit concept zijn opgenomen in Bijlage 1. De negatief geformuleerde items zijn gehercodeerd (bijvoorbeeld: 'Om eerlijk te zijn, je kunt *niet* veranderen hoe intelligent je bent'). De betrouwbaarheid ($\alpha = .78$) (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007) van de Engelstalige vragenlijst om de Mindset te bepalen (Dweck 1999), is volgens Field (2013) hoog te noemen. De vragen van het concept 'Emoties' die gericht zijn op het *niet* goed verwerken van feedback, zijn gehercodeerd (bijvoorbeeld: 'Ik ben (in mijn huidige onderwijs) boos als de feedback aangeeft dat ik minder presteerde dan ik zelf inschatte.'). Als laatste is een item behorende bij het concept 'Attitude ten aanzien van feedback' gehercodeerd ('Begrijpelijke feedback is (binnen mijn huidige onderwijs) voor mij *niet* noodzakelijk om een taak met een positief resultaat af te ronden'). In Bijlage 1 is een SPSS-codeboek toegevoegd, met hierin opgenomen de codes van de originele, de gehercodeerde items en de nieuwe variabelen die aangemaakt zijn omwille van de data-analyse.

2.2.2 Instrument 'Docentfeedbackkwaliteit'

Het theoretisch kader van Hattie en Timperley (2007) en de beschrijving van reflectie (Groen, 2006) werden gebruikt bij de ontwikkeling van het instrument 'Docentfeedbackkwaliteit'. Dit instrument bestond uit een coderingsschema (Tabel 1 in Bijlage 2) en werd ingezet om de schriftelijke docentfeedbackproducten te analyseren op factoren van het concept 'Feedbackkwaliteit' van de variabele 'Feedbackbegrip' (zie Bijlage 2).

Voorafgaand aan een pilot van het meetinstrument 'Docentfeedbackkwaliteit', heeft een tweede *rater* het theoretisch kader van het onderzoek gelezen. Het coderingsschema voor de analyse van de docent-feedbackkwaliteit werd door de onderzoeker gemaakt en besproken met de tweede *rater*. De docentfeedbackproducten werden door docenten aangeleverd bij de coördinator van de opleiding. Onafhankelijk van elkaar werd één docentfeedbackproduct geanalyseerd door de onderzoeker (eerste *rater*) en de tweede *rater* en daarna besproken. De codering van de feedback vond per zin plaats. De zin kon gericht zijn op feed up, feedback of feedforward. Samengestelde zinnen werden per zinsdeel gecodeerd. Feed up, feedback en feedforward werden gecodeerd in combinatie met: (a) gericht op taak, (b) proces van de taak, (c) zelfregulatie of (d) gericht op de persoon. Bij feed up werd aanvullend verwezen naar inhoud en/of niveau van de beoordelingscriteria. Na overstemming over het coderingsschema tussen de beide *raters*, werd een pilotstudie uitgevoerd om de betrouwbaarheid van het instrument te bepalen.

Na de analyse van 3 docentfeedbackproducten was de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de exact bepaalde frequentie matig $\kappa < 0.28$. Volgens Landis en Koch (1977) betekent een Cohen's kappa

van κ 0.21-0.40 een matige betrouwbaarheid. Om tot een betere betrouwbaarheid te komen, werd tussen beide *raters* afgesproken om de scores van de codes te verdelen in 4-puntsschaal (Tabel 2 in Bijlage 2). Na deze exercitie was Cohen's kappa $\kappa < .78$ ($p < .0005$). Dit is een goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (.61-.80) volgens Ladis en Koch (1977).

De verwerking vond plaats in Atlas.ti (Atlas.ti, 2017). De documenten werden gecodeerd en de *frequentie* dat een code voorkwam, werd bijgehouden in een 4-puntsschaal. De frequenties van de code in de 4-puntsschaal zijn gebruikt voor de bepaling van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Cohen's kappa bedroeg $\kappa < .78$ ($p < .0005$).

2.2.3 Instrument 'Feedbackreflectie'

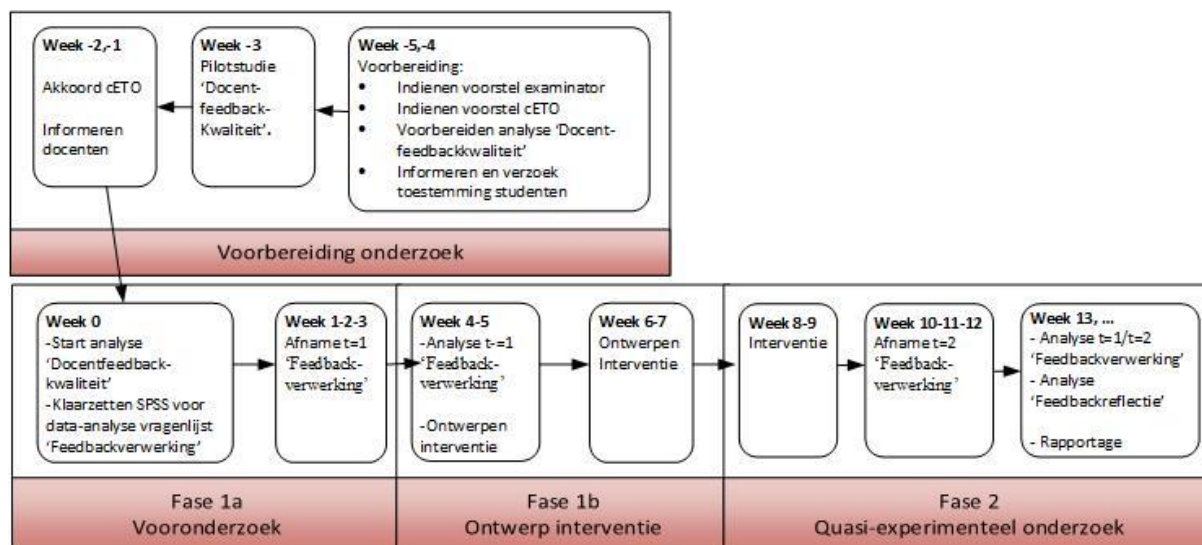
Om de studentreacties op de interventie 'Reflectie-opdracht' te analyseren, is door de onderzoeker het instrument 'Feedbackreflectie' ontwikkeld. Het instrument 'Feedbackreflectie' bestond uit een coderingsschema (Tabel 1 in Bijlage 3), waarbij het conceptueel kader (Figuur 1) aan ten grondslag lag. Omwille van het vergroten van de betrouwbaarheid van het instrument 'Feedbackreflectie', heeft - op basis van de onderzoeksvragen en het theoretisch kader - als eerste een brede verkenning plaatsgevonden (Baarda et al., 2013). Hiervoor las de onderzoeker eerst de reacties van de studenten en maakte deze vervolgens aantekeningen op basis van verschillen en overeenkomsten. Met de analyse van de geschreven antwoorden op de 'Reflectie-opdracht' werd bepaald wat studenten vonden van de feedbackkwaliteit en hoe de feedback bijdroeg aan beter feedbackbegrip.

De codering van de reflecties is door de onderzoeker uitgevoerd. Om bias te voorkomen, heeft door een *niet* aan de masteropleiding verbonden senior onderzoeksdocent *peer debriefing* (Baarda et al., 2013) plaatsgevonden op de door de onderzoeker uitgevoerde analyses. Deze heeft de reacties van studenten gelezen en vervolgens het coderingsschema bekeken en heeft ingestemd met het handhaven van het coderingsschema.

2.3 Procedure

2.3.1 Voorbereiding

Voorafgaand aan de uitwerking van het onderzoeksvoorstel is door de opleidingsdirecteur van de masteropleiding Leren en Innoveren toestemming verleend voor het uitvoeren van het onderzoek. De docenten waren vóór de start van het onderzoek geïnformeerd over het doel van het onderzoek (zie Bijlage 4a). In Figuur 3 is de tijdlijn van de voorbereiding en uitvoering van het onderzoek inzichtelijk gemaakt.



Figuur 3. Tijdlijn van voorbereiden, uitvoeren en afronden van het onderzoek binnen de fases van het onderzoek naar ‘Verbeteren van feedbackverwerking’.

Na goedkeuring van het onderzoeksvoorstel door de examinerator van de OU, werd de verdere procedure van het onderzoek met het docententeam van de MLI besproken. Het door de cETO geaccordeerde onderzoek vond plaats in schooljaar 2016-2017, waarbij fase 1a, 1b en het uitvoeren van de interventie en afname van vragenlijst t2 werd uitgevoerd in de periode van april 2017 tot en met juli 2017.

Docenten werden in het tweede semester door de onderzoeker geïnstrueerd en op de hoogte gehouden van het verloop van het onderzoek (zie Bijlage 4b). Studenten werden via een vooraankondiging op de studentenportal op de hoogte gebracht van het onderzoek (zie Bijlage 5). Drie weken voor de eerste afname van de vragenlijst ‘Feedbackverwerking’ (t1) namen studenten deel aan een informatiebijeenkomst over het onderzoek (zie Bijlage 6) waarbij alle studenten een energiereep kregen. Aan het onderzoek deelnemende studenten, werd gevraagd schriftelijk toestemming te verlenen voor deelname aan het onderzoek (zie Bijlage 7 voor informatie studenten en formulier tot verzoek toestemming). Studenten uit de bacheloropleiding die deelnamen aan de pilot voor de vragenlijst ‘Feedbackverwerking’, verleenden eveneens schriftelijke toestemming. Tijdens de informatiebijeenkomst en in de schriftelijke informatie voor de student, is vermeld dat de student te allen tijde, zonder vermelding van reden, kan stoppen met deelname aan het onderzoek (zie Bijlage 6).

2.3.2 Vooronderzoek (fase 1a)

In fase 1a werd het instrument ‘Docentfeedbackkwaliteit’ ingezet (zie paragraaf 2.2.2) en voor de kwantitatieve analyse de vragenlijst ‘Feedbackverwerking’. Voorafgaand aan de bepaling van de te ontwerpen interventie, werd eind april 2017 de vragenlijst via een link in een e-mail voor de eerste

keer aan de toestemming gevende studenten verstuurd (zie Bijlage 8 voor de vragenlijst en de begeleidende e-mail). Responsverhogende activiteiten zijn uitgevoerd, zoals het sturen van een persoonlijke mail en het verspreiden van een poster als reminder voor het invullen van de vragenlijst (zie Bijlage 9 voor voorbeeld responsverhogende maatregel). Aan studenten werd gevraagd hun studentnummer in te vullen, zodat hun invullingen op beide afnamemomenten (t1 en t2) voor de analyses gekoppeld konden worden. De studentnummers werden bij de verdere verwerking en de opslag van het onderzoek vervangen door een respondentnummer (R). In mei 2017 vond de analyse van de schriftelijke docentfeedback plaats met het instrument 'Docentfeedbackkwaliteit'. Twintig docentfeedback-producten werden door zes verschillende docenten aangeleverd bij de onderzoeker, waarvan vier documenten zijn geselecteerd voor de pilotstudie en vijf documenten per studiejaar voor de analyse. De docentfeedbackproducten werden geanalyseerd op de kwaliteit van feedback.

2.3.3 Ontwerp interventie (fase 1b)

Op basis van de bevindingen van de verzamelde data tijdens dit vooronderzoek werd in fase 1b door de onderzoeker de keuze gemaakt voor de interventie-factor waarbij verbeterde feedbackverwerking mogelijk leek. Deze interventie werd besproken met de begeleider van de OU en werd aangepast na overleg met twee docenten binnen de MLI die bekend zijn met het ontwerpen van leeractiviteiten en het uitvoeren van onderzoek (zie voor het ontwerpen van de interventie 'Reflectie-opdracht' paragraaf 3.2.3).

2.3.4 Interventie-onderzoek (fase 2)

In fase 2 werd het effect van de interventie op feedbackverbetering quasi-experimenteel -bij dezelfde respondenten als bij het vooronderzoek- onderzocht. De twee experimentgroepen -de experimentgroep uit leerjaar 1 ($n = 18$) en de experimentgroep uit leerjaar 2 ($n = 19$)- kregen de interventie 'Reflectie-opdracht' binnen het onderwijs door de eigen docent aangeboden, terwijl de twee controlegroepen het reguliere onderwijs aangeboden kregen. De interventie was voor beide leerjaren hetzelfde, de opleidingsopdrachten van beide leerjaren verschilden van elkaar.

Met het zelf ontworpen en ontwikkelde instrument 'Feedbackreflectie' werd een aanvullende documentanalyse uitgevoerd op de schriftelijke studentreacties (leerjaar 1 ($n = 7$) en leerjaar 2 ($n = 15$)). Alleen de respondenten van de experimentgroepen reageerden via een geschreven mailbericht, op de ontvangen schriftelijke docentfeedback van hun opdrachtuitwerking (= tekst 'feedbackreflectie'). Docenten stuurden de ontvangen feedbackreflectie-teksten van studenten door aan de onderzoeker. Op het moment van het uitvoeren van de interventie -het einde van het schooljaar- werden geen responsverhogende maatregelen voor 'feedbackreflectie' getroffen in verband met het voorkomen van extra belasting voor studenten uit de experimentgroepen. De tekstuele reacties op de interventie 'Reflectie-opdracht' werden geanonimiseerd. Twee weken na het uitzetten van de

interventie, werd de link van de vragenlijst 'Feedbackverwerking' voor de tweede afname (t2) door de onderzoeker met een persoonlijke aanhef naar iedere student die akkoord had gegeven op deelname aan het onderzoek, gemaild. Responsverhogende maatregelen zijn getroffen, zoals het versturen van een herinneringsmail. De interventie werd na afloop van het onderzoek via de portal van de masteropleiding openbaar gemaakt, zodat studenten uit de experimentgroepen geen blijvend voordeel konden hebben aan de interventie, ten opzichte van de studenten uit de controlegroepen.

2.4 Data-analyse

Voor de statistische analyses van de kwantitatieve data werd gebruik gemaakt van IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versie 24. De verzamelde data bij de digitale vragenlijst 'Feedbackverwerking' werden door de onderzoeker geïmporteerd in SPSS. De kwalitatieve data-analyse, zijnde de codering van de 'Docentfeedbackkwaliteit' en de codering van de 'Feedbackreflectie' van de studenten uit de experimentgroepen, vonden plaats in het programma Atlas-ti, versie 7.5.6.

Om antwoord te geven op de *eerste deelvraag* 'Welke conceptueel-theoretische factoren en doelgroepgebonden contextuele factoren kunnen leiden tot verbeterde feedbackverwerking bij hbo-masterstudenten?', werden de gegevens van de eerste meting van de vragenlijst 'Feedbackverwerking' en de resultaten van de geanalyseerde schriftelijke docentfeedbackproducten met het 'Docentfeedbackkwaliteit'-instrument genomen.

Voor de vragenlijst 'Feedbackverwerking' werd ervan uitgegaan dat een groot (negatief) verschil tussen de huidige en wenselijke situatie op een bepaald concept, aangeeft dat er veel verbetering voor het betreffende concept mogelijk is, en dat het een goede kandidaat zou kunnen zijn om de interventie op te richten. Of het verschil tussen de huidige en wenselijke situatie significant is, en zo ja, voor welke concepten, werd getest -na het toetsen of aan de assumpties van parametrische testen wordt voldaan- met een *Multivariate Repeated Measures Analysis of Variance (RM-Anova)*. Wanneer niet aan de assumptie van een normaalverdeling werd voldaan, werd de non-parametrische *Wilcoxon signed-rank* test uitgevoerd. Vervolgens werden de *effect sizes* van dit verschil voor elk concept bekeken, waarbij het concept waarvoor het verschil tussen huidige en wenselijke situatie de grootste *effect size* had, het meest in aanmerking zou komen om de interventie op te richten. Voor de concepten getest met de *RM-Anova*, werd $partial\ \eta^2$ gebruikt; voor de concepten getest met de *Wilcoxon signed-rank* test werd Z/\sqrt{n} gebruikt (Rosenthal, 1994), waar Z de toets-statistiek is en n het aantal metingen (twee per proefpersoon). Helaas kunnen deze twee soorten effect sizes niet eenvoudig onderling met elkaar vergeleken worden. De items van de concepten 'Mindset (MIND)', 'Emotie na ontvangen feedback (EMO)', 'Attitude ten aanzien van feedback (ATT)' en 'Self-efficacy (SEL)'

werden niet in de verschilmeting meegenomen, omdat hierbij alleen de huidige situatie werd gemeten. Voor deze items werd gekeken naar de descriptieve statistieken.

Om na te gaan of de interventie zich zou moeten richten op de ‘Feedbackkwaliteit’ van gegeven docentfeedback, werd -zoals vermeld bij instrumenten in paragraaf 2.2.2- het instrument ‘Docentfeedbackkwaliteit’ afgenomen. Voordat werd gekeken of de gegeven docentfeedback voldoet aan de afzonderlijke aspecten van de ‘Docentfeedbackkwaliteit’(zie Bijlage 2) werden omgezet in subschalen, werd de overeenstemming tussen de beoordelaars bepaald. Het wel dan niet ontbreken van aspecten waaraan docentfeedback zou moeten voldoen, is -aanvullend op de statistische analyses van de vragenlijst- richtinggevend voor het bepalen van de factor waaraan de interventie zou moeten voldoen.

Voor de beantwoording van de *tweede deelvraag* ‘In hoeverre leidt de ontworpen interventie - volgens de studenten- tot verbeterde feedbackverwerking?’ diende te worden nagegaan in hoeverre het verschil in feedbackverwerking tussen de twee meetmomenten beter was voor de studenten in de experimentgroep dan voor de studenten in de controlegroep, en of dit verschilde voor de eerste- en de tweedejaarsstudenten. Hiertoe werden de vragenlijstgegevens via een *Mixed Anova* met elkaar vergeleken (Field, 2013), met als afhankelijke variabelen ‘feedbackbegrip’, ‘feedbackacceptatie’ en de hoofdvariabele ‘feedbackverwerking’, met als between-subjects factoren (a) of de student in de experiment- of controlegroep zat, en (b) het leerjaar waarin de student zat, en als with-in factor het meetmoment. Tabel 3 geeft weer welke items van de vragenlijst ‘Feedbackverwerking’ voor de kwantitatieve analyse van de variabelen feedbackbegrip en feedbackacceptatie gebruikt zijn. De items van de onderdelen B, C en D in fase 1 zijn gebruikt voor het bepalen van de interventie. Bij de nameting (t2) werd de verschilmeting gebruikt om het effect van de interventie te meten.

Tabel 3

Gebruikte items voor analyse vragenlijst ‘Feedbackverwerking’

Onderdeel* Vragenlijst	Gebruikte items analyse in fase 1 feedbackbegrip	Gebruikte items analyse in fase 1 feedback- acceptatie	Gebruikte items analyse in fase 2 feedbackbegrip	Gebruikte items analyse in fase 2 feedback- acceptatie
Deelvraag	1	1	2	2
Tijdstip vragenlijst	t1	t1	t1 en t2	t1 en t2
B	7-40		7-40	
C		41-60		41-60
D	61-94	95-109	61-94	95-109

* Onderdeel A bestond uit algemene vragen en onderdeel E bestond uit open vragen, en zijn derhalve niet in deze tabel opgenomen.

3. Resultaten

3.1 Respons

Respons vragenlijst 'Feedbackverwerking'. De gemiddelde respons op de twee momenten van afname van de vragenlijst Feedbackverwerking bleek 51% te zijn in plaats van de verwachte 70%. De verdeling van de respons binnen leerjaar 1 en leerjaar 2 en controlegroep en experimentgroep is weergegeven in Tabel 4. In het totaal hebben 50 respondenten (t1 en t2) antwoord gegeven op open vraag 1 ("Welke opmerkingen wil je nog plaatsen ten aanzien van feedback op de opleiding?") uit deze vragenlijst, waarvan 27 respondenten afkomstig uit leerjaar 1 en 23 studenten uit leerjaar 2.

Respons op interventie 'Reflectie op feedback'. De interventie is onder 37 respondenten uitgezet (leerjaar 1 ($n = 18$) en leerjaar 2 ($n = 19$)). Vijftien respondenten, waarvan zeven uit leerjaar 1 en acht uit leerjaar 2, hebben via e-mail een reactie op de reflectie-opdracht aan hun docent gestuurd.

Om antwoord te geven op de hoofdvraag hoe feedbackverwerking bij hbo-masterstudenten verbeterd kan worden, waren twee deelvragen en twee hypothesen bij de tweede deelvraag geformuleerd. De beantwoording van de eerste deelvraag leidde tot de keuze van de interventie. De resultaten van de eerste deelvraag en de interventie worden als eerste beschreven. Vervolgens wordt ingegaan op de resultaten van de tweede deelvraag -die aansluit bij het interventieonderzoek- en de hypothesen.

Tabel 4

Respons op vragenlijst Feedbackverwerking

	Totaal (n)	Leerjaar 1 (n)	Leerjaar 2 (n)
Controlegroepen	49	27	22
Experimentgroepen	37	18	19
Respons vragenlijst Feedbackverwerking	55 (50,9 %)	32 (58,2 %)	23 (41,8 %)
Controlegroep t1 en t2 beide ingevuld	31	21	10
Experimentgroep t1 en t2 beide ingevuld	24	11	13

3.2 Resultaten vooronderzoek (fase 1)

3.2.1 Resultaten vragenlijst 'Feedbackverwerking'

Deelvraag 1 luidde: 'Welke conceptueel-theoretische factoren en doelgroepgebonden contextuele factoren kunnen leiden tot verbeterde feedbackverwerking bij hbo-masterstudenten?'. De betrouwbaarheid van de complete vragenlijst ($\alpha = .88$) bij afnamemoment t1, is goed te noemen (Field, 2013). Dit geldt ook voor de vragen die betrekking hebben op feedbackbegrip ($\alpha = .88$) en feedbackacceptatie ($\alpha = .76$). De afzonderlijke factoren waarvan de Cronbach's alpha bij de inter-item

analyse van de reële situatie, goed te noemen zijn, zijn: ‘aansluiten op inhoudelijke voorkennis (INHV)’ Cronbach’s $\alpha = .70$, ‘gebruik van rubrics (RUB)’ Cronbach’s $\alpha = .84$, ‘afstemming met docent (AFS)’ Cronbach’s $\alpha = .95$, ‘zet aan tot reflectie (REF)’ Cronbach’s $\alpha = .70$ en ‘Attitude t.a.v. feedback (ATT)’ Cronbach’s $\alpha = .72$. De factoren -waarvan de vragen overgenomen zijn van een bestaande vragenlijst- ‘Mindset (MIND)’ Cronbach’s $\alpha = .81$ en ‘Self-efficacy (SEL)’ Cronbach’s $\alpha = .86$, lieten eveneens een hoge betrouwbaarheid zien. De factoren ‘Legitimering van de docent (LEGI)’ en ‘Kennis over kwaliteit van feedback (KWA)’ werden niet meegenomen in de itemanalyse omdat deze factoren uit één item bestonden. Alleen voor de factor ‘Tijd (TIJD)’ werd de Cronbach’s $\alpha > .70$ na het verwijderen van één item. De andere factoren hadden een waarde Cronbach’s $\alpha < .70$. (zie voor alle Cronbach’s alpha’s Tabel 5). Voor het bepalen van de interventie is alleen gekeken naar factoren waarbij een goed tot hoge betrouwbaarheid is zien was (Cronbach’s $\alpha > .70$).

Tabel 5

Cronbach’s alpha bij factoren van Vragenlijst Feedback bij reële situatie

<i>Variabele</i>	<i>Code</i>	<i>Reële situatie</i>
Feedbackbegrip	TAA	.62
Feedbackbegrip	FEE	.33
Feedbackbegrip	FOR	.20
Feedbackbegrip	HOE	.05
Feedbackbegrip	INHV	.70*
Feedbackbegrip	TIJD	.62
Feedbackbegrip	RUB	.84*
Feedbackbegrip	AFS	.95*
Feedbackbegrip	KWA	1 item
Feedbackbegrip	REF	.70*
Feedbackacceptatie	MIND	.81*
Feedbackacceptatie	EMO	.59
Feedbackacceptatie	LEGI	1 item
Feedbackacceptatie	SELF	.86*
Feedbackacceptatie	ATT	.72*

* Item meegenomen voor bepalen van de interventie (Cronbach’s $\alpha > .70$).

Zoals in paragraaf 2.2.1 werd beschreven zijn als eerste bij hiervoor in aanmerking komende factoren een *RM-Anova* uitgevoerd en ten tweede is voor de factoren waarbij geen normaalverdeling was de non-parametrische *Wilcoxon signed-rank* test uitgevoerd. Ten derde zijn voor concepten ‘Mindset’ ‘Emotie na feedback’ en ‘Self-efficacy’ waarvoor zo’n analyse niet mogelijk was, de gemiddelde waarden bepaald. Als vierde werd de docentfeedback-analyse uitgevoerd en ten slotte werden de antwoorden op de vraag “Welke opmerkingen wil je nog plaatsen ten aanzien van feedback binnen de opleiding?” van de vragenlijst ‘Feedbackverwerking’ kwalitatief geanalyseerd.

Alvorens het uitvoeren van de *RM-Anova* is nagegaan of aan de assumpties voor deze toets is voldaan. De belangrijkste assumpties dat de uitkomstvariabelen op een continue (interval of ratio

schaal) gemeten zijn, zijn de normaliteit van de uitkomstvariabelen en *sphericity* (homogeniteit van de varianties tussen de groepen). De uitkomstvariabelen zijn op een Likertschaal gemeten, wat kan worden gezien als quasi-intervalschaal (Tilburg University, 2018). Om te bepalen of aan de assumptie van normaalverdeling is voldaan en te corrigeren voor *multiple testing*, is de Kolmogorov-Smirnov test met Bonferroni correctie uitgevoerd voor alle factoren voor de scores op de huidige en de wenselijke situatie. De factor 'Rubrics (RUB)' bij de huidige situatie $D(71) = 0.185$, $p = .000$, vertoont zowel in de statische gegevens als in de histogram en boxplot *geen* normale verdeling. Dit gold ook voor de factoren 'Legitimizing van de docent (LEGI)' wenselijke situatie $D(73) = 0.165$, $p = .000$ en huidige situatie $D(72) = 0.384$, $p = .000$ en 'Kennis over de kwaliteit van de feedback (KWA)' wenselijke situatie $D(73) = 0.341$, $p = .000$ en huidige situatie $D(73) = 0.326$, $p = .000$. De factoren 'Feedback aansluiten op inhoudelijke voorkennis (INHV)' wenselijke situatie $D(73) = 0.240$, $p = .000$ en huidige situatie $D(73) = 0.178$, $p = .000$; 'Afstemming met docent (AFS)' wenselijke situatie $D(72) = 0.150$, $p = .000$ en huidige situatie $D(72) = 0.210$, $p = .000$, 'Attitude ten aanzien van feedback (ATT)' $D(73) = 0.141$, $p = .001$ en 'Feedback zet aan tot reflectie (REF)' wenselijke situatie $D(73) = 0.193$, $p = .000$ vertoonden statistisch geen normale verdeling, maar de boxplots en histogrammen gaven *geen* aanleiding tot het verwijderen van outliers, en vertoonden een redelijk normaal verdeelde distributie. Deze factoren (INHV, AFS, REF) werden wel meegenomen in de *RM-Anova*. De factoren -alleen voor de huidige situatie- 'Feedback zet aan tot reflectie (REF)' $D(73) = 0.129$, $p = .004$; 'Mindset (MIND)' $D(72) = 0.100$, $p = .073$; 'Emotie na ontvangen van feedback (EMO)' $D(73) = 0.073$, $p = .200$ en 'Self-efficacy (SEL)' $D(72) = 0.100$, $p = .072$ verschilden niet van de normale verdeling. Aangezien aan de assumptie van sphericiteit is voldaan, en na het bekijken van de statistische scores, histogrammen en boxplots zijn de meeste variabelen -op RUB, LEGI en KWA na- normaal verdeeld en omdat parametrische testen meer power hebben dan non-parametrische testen, is gekozen om parametrisch te testen voor de factoren INHV, AFS, REF, MIND, SELF, EMO en ATT. Deze factoren zijn (bij benadering) normaal verdeeld en vertoonden een goede Cronbach's alpha.

Uit de *RM-Anova* bleek een significant effect voor de individuele factoren 'Feedback aansluitend op inhoudelijke voorkennis (INHV)' $F(1,70) = 15.89$, $p = .000$, $MSE 6.129$, $\eta_p^2 = .185$; bij 'afstemming met de docent (AFS)' $F(1,70) = 11.54$, $p = .001$, $MSE 5.663$, $\eta_p^2 = .142$ en bij 'Reflectie (REF)' $F(1,70) = 54.581$, $p = .000$, $MSE 10.036$, $\eta_p^2 = .438$. Het sterkste effect (met de grootste *effect size*) was te zien bij het construct Reflectie (REF) (zie voor de beschrijvende statistieken Tabel 6).

Uit de *Wilcoxon signed rank* test voor de individuele factoren bleek dat het verschil tussen huidige en gewenste situatie voor 'Feedback sluit aan op rubrics' (RUB), niet significant was ($Z = -1.850$, $p = 0.064$, $Z/\sqrt{n} = -0.16$). Voor 'Kennis over de kwaliteit van de feedback' (KWA) ($Z = -3.051$, $p = 0.002$, $Z/\sqrt{n} = 0.26$) en 'Legitimizing van de docent' (LEG) ($Z = -6.963$, $p = 0.000$, $Z/\sqrt{n} = -0.58$). Het sterkste effect (met de grootste effect size) was voor de non-parametrische testen te zien bij

legitimering van de docent (LEGI). Echter, de gemiddelde score voor de huidige situatie was hoger dan voor de wenselijke situatie voor dit concept, waardoor deze factor niet in aanmerking komt om de interventie op te richten.

Tabel 6

Beschrijvende statistieken van de scores op de factoren 'aansluiten op inhoudelijke voorkennis (INHV)', 'Afstemming met docent (AFS)' en 'Feedback zet aan tot reflectie (REF)' van de wenselijke en huidige situatie bij afnamemoment t1

Variabelen	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Huidige situatie, aansluiten op Inhoudelijke voorkennis (INHV)	3,49	,74	71
Wenselijke situatie, aansluiten op Inhoudelijke voorkennis (INHV)	3,91	,74	71
Huidige situatie, Afstemming met docent (AFS)	3,84	,76	71
Wenselijke situatie, Afstemming met docent (AFS)	4,23	,68	71
Huidige situatie, Feedback zet aan tot reflectie (REF)	3,71	,66	71
Wenselijke situatie, Feedback zet aan tot reflectie (REF)	4,25	,47	71

Om te bepalen of de interventie gericht zou kunnen worden op het concept Mindset (MIND), Attitude ten aanzien van feedback (ATT) of *Self-efficacy* (SEL) zijn de gemiddelde waarden bepaald. Aangenomen werd dat wanneer respondenten voornamelijk een gefixeerde mindset lieten zien bij het concept Mindset ($M \leq 2$, bij gebruik van de 5-punts Likertschaal), deze factor in aanmerking zou kunnen komen om de interventie op te richten. De factor Mindset ($M = 3.27$, $SD = .70$) bleek echter overwegend op groei gericht te zijn. Derhalve kwam de factor Mindset niet in aanmerking om de interventie op te richten. De factor 'Attitude ten aanzien van feedback' (ATT) ($M = 4.25$, $SD = .60$) bleek meer positief dan negatief te zijn en werden derhalve niet aangewezen als factor om de interventie op te richten. Bij de factor *Self-efficacy* werd uitgegaan van een mogelijke interventie wanneer de modus overwegend lage waarden ($M \leq 3$) zou tonen of overwegend opvallende hoge waarden ($M \geq 5$, bij gebruik van de 7-punts Likertschaal). Het merendeel van de studenten had op de schaal van de factor *Self-efficacy* een hogere *Self-efficacy* ($M = 4.78$, $SD = .84$), maar lieten geen extreem hoge waarden zien. Derhalve kwam de factor *Self-efficacy* niet in aanmerking om de interventie op te richten.

3.2.2 Resultaten 'Docentfeedbackkwaliteit'

De frequenties op de afzonderlijke aspecten van de 'Docentfeedbackkwaliteit' werden eerst omgezet in subschalen. De overeenstemming tussen beide beoordelaars op 'Docentfeedbackkwaliteit' bleek lager te zijn ($\kappa = .58$, $p < .0005$) dan bij de eerder uitgevoerde pilot, maar was nog steeds redelijk te

noemen volgens Ladis en Koch (1977). Het verschil tussen beide beoordelaars zat vooral in de code waarbij aangegeven werd dat gegeven feedback aanzette tot reflectie op gedrag. In Bijlage 10 zijn de gegevens van de codering van de docentenfeedbackkwaliteit opgenomen. Als eerste worden de uitkomsten van de docentfeedbackproducten leerjaar 1 beschreven en vervolgens de resultaten van leerjaar 2. De voor de analyse van de docentfeedbackkwaliteit gebruikte 5 docentfeedbackproducten uit leerjaar 1, hadden allen betrekking op dezelfde schriftelijke opdracht en waren van 3 verschillende docenten afkomstig. Feedforward werd door iedere docent in verhouding meer gegeven dan feed up en feedback. De focus van de feedback/feed up/ feedforward was bij ieder product het meest gericht op de taak, vervolgens op het proces van de taak en het minste was de focus gericht op zelfregulatie. De feedback was bij geen enkel docentfeedbackproduct gericht op de persoon. De feedback werd bij vier producten meer positief dan kritisch geformuleerd. Bij één product werd de feedback meer negatief dan positief geformuleerd. Bij de feedback werd niet expliciet verwezen naar de beoordelingscriteria. Uit de analyse van de Docentfeedback van leerjaar 1 blijkt geen reden te zijn om aan te nemen dat de feedbackkwaliteit van de geanalyseerde schriftelijke docentfeedbackproducten niet voldoet aan criteria waar goede feedback aan zou moeten voldoen, derhalve zou de interventie zich niet hoeven te richten op het geven van schriftelijk feedback van docenten. In Bijlage 10 is de output van de docentfeedback-analyse van leerjaar 1 (Bijlage 10, Tabel 1 en 2) en leerjaar 2 (Bijlage 10, Tabel 3 en 4) uit het programma Atlas.ti opgenomen.

De vijf docentfeedbackproducten van leerjaar 2 zijn door drie verschillende docenten van docentfeedback voorzien. Het product waarop de feedback werd gegeven, was van verschillende studenten en betrof voor iedere feedback het geven van feedback op eenzelfde opdracht. Anders dan bij de eerstejaarsstudenten werd door iedere docent in verhouding meer feedback gegeven dan feed up en feedforward. Feed up werd, net als bij de eerstejaarsstudenten, door iedere docent het minste gegeven. De focus van de feedback was bij ieder product, bij beide leerjaren het meest gericht op de taak. De analyse van de feedbackproducten wees uit dat drie docenten feedback gaven die gericht was op het proces van de taak. Feedback gericht op zelfregulatie werd twee keer gegeven en feedback gericht op de persoon werd niet gegeven. Feedback werd door één docent uitsluitend positief geformuleerd, terwijl bij twee andere docenten de feedback zowel positief als kritisch geformuleerd werd. Omdat docenten feedback gaven vanuit een format met daarin opgenomen rubrics was de feedback direct gerelateerd aan de inhoud van de beoordelingscriteria. In de schriftelijke feedback werd bij 4 producten nogmaals gerefereerd naar de inhoud van de beoordelingscriteria. Een korte conclusie op basis van deze resultaten is dat op basis van het theoretisch kader genoemde aspecten waar goede schriftelijke feedback aan moet voldoen, zichtbaar zijn (zoals feedforward en het duidelijk hanteren van rubrics in het geven van feedback) in de gegeven docentenfeedback op de producten van de tweedejaarsstudenten. Uit de analyse van de Docentfeedback van de tweedejaarsstudenten lijkt

eveneens geen reden te zijn om aan te nemen dat de feedbackkwaliteit van de geanalyseerde schriftelijke docentfeedbackproducten niet voldoet aan criteria waar goede feedback aan zou moeten voldoen, derhalve zou de interventie zich niet hoeven te richten op het geven van schriftelijke feedback door docenten.

In de open vraag “*Welke opmerkingen wil je nog plaatsen ten aanzien van feedback binnen de opleiding?*” bij de vragenlijst ‘Feedbackverwerking’ werd gevraagd naar de aanvullende informatie over feedback binnen de opleiding. Bij de antwoorden op deze open vraag werd data-ordening toegepast door te noteren welke variabele (feedbackbegrip of feedbackacceptatie) met welk van de genoemde factor(en) uit het conceptueel kader (Figuur 1) de uitspraak een relatie heeft. Afhankelijk of er nadrukkelijke aanwijzing was dat reacties van studenten wezen op een specifieke factor of concept, zou gekeken kunnen worden of de interventie zich op dat aspect zou richten. Bijlage 11 bevat de ruwe data van de open vragen, waar eveneens verwezen wordt naar het respondentnummer (R). ‘*Verschillen tussen docenten*’ wordt door vijftien respondenten uit leerjaar 1 en negen respondenten uit leerjaar 2 genoemd als een aandachtspunt. vijf respondenten uit leerjaar 1 en vijf respondenten uit leerjaar 2 specificeren het antwoord door te benoemen dat de verschillen gaan tussen de docent in de rol van beoordelaar en docent die in de rol van begeleider betrokken is bij het geven van feedback. Bijvoorbeeld een respondent uit leerjaar 2 schreef: ‘*Binnen het docententeam zouden duidelijke afspraken moeten zijn over hoe vaak, in welke vorm en met welke snelheid feedback gegeven wordt.*’ (Respondent (R) 63). De verschillen tussen docenten gaan over (a) verschil van interpreteren rubrics, (b) de mogelijkheid voor tussentijdse mondelinge feedback, (c) het niveau van goede feedback geven en (d) de tijd waarbinnen docenten feedback geven. Een snellere reactie motiveert studenten. Zo geeft een respondent uit leerjaar 2 aan: ‘*De snelheid waarmee de feedback komt vind ik te traag. Docenten hebben 15 dagen om feedback te geven op een product.*’ (R 57). De mogelijkheid voor tussentijdse mondelinge afstemming wordt door achttien respondenten gewaardeerd, waarvan zeven uit leerjaar 1 en elf respondenten uit leerjaar 2 en eveneens aangegeven als verbetering van het geven van feedback binnen de opleiding. Drie studenten uit leerjaar 2 gebruikten de open vraag als aanleiding om te reflecteren op de eigen verwerking van feedback. Bijvoorbeeld ‘*Door de MLI en het regelmatig krijgen van feedback, kan ik beter omgaan met feedback en de feedback ook goed verwerken. Dit is wel een proces geweest. Feedback beschouw ik nu als normaal en zinvol, het maakt me minder onzeker dan voorheen.*’ (R 81). Werkdruk bij docenten wordt drie keer door de respondenten genoemd zoals: ‘*Ik heb de indruk dat de werkdruk van de docenten erg hoog is waardoor ik me bezwaard voel om feedback te vragen.*’ (R 5). Over emoties die bij feedbackverwerking ontstaan werd door één student geschreven: ‘*[...] meerwaarde zou zijn (geweest) als er tijdens de opleiding aandacht was geweest (bijvoorbeeld door een gesprek in de klas) over de emotionele waarde/lading van feedback, hoe daar mee om te gaan.*’ (R 68). Ervan uitgaande dat het antwoord op de open vraag ‘Welke

opmerking wil je plaatsen ten aanzien van de vragenlijst 'Feedbackverwerking?' een belangrijke rol speelt bij de interpretatie en de discussie van de bevindingen op de onderzoeksvraag/ -vragen, zijn de resultaten in deze paragraaf verwerkt. Als eerste vond een open codering plaats om een beeld te krijgen van de antwoorden (Baarda et al., 2013). De antwoorden van de respondenten werden door de onderzoeker gelezen. Vervolgens werd op basis van de overeenkomsten die de antwoorden lieten zien, door de onderzoeker een codeerschema opgesteld met categorieën (bijvoorbeeld: 'erg veel items' en 'veel vragen lijken op elkaar'). Vervolgens zijn de antwoorden van studenten uit leerjaar 1 en leerjaar 2 gericht gecodeerd. Per leerjaar werd gekeken hoe vaak een soortgelijk antwoord werd gegeven.

3.2.3 Ontwerp Interventie-materiaal 'Reflectie-opdracht'

Uit de resultaten op de metingen voor de beantwoording van deelvraag 1, gaf de gemeten feedbackkwaliteit van de geanalyseerde schriftelijke docentfeedbackproducten geen aanleiding om de interventie te richten op het veranderen van de verstrekte schriftelijke docentfeedback voor verbeterde feedbackverwerking. De huidige verstrekte schriftelijke feedback leek al voldoende kwaliteit te hebben voor afdoende feedbackverwerking door studenten. Uit de kwalitatieve analyse van de beantwoording van de vraag *'Welke opmerkingen heb je over de ontvangen feedback binnen de opleiding?'* bleek dat studenten meer duidelijkheid wensen over de responstijd van de docent, alsook dat ze meer uniformiteit tussen docenten verwachten (in de rol van begeleider en de rol van beoordelaar). De bevindingen ten aanzien van de behoefte aan het realiseren van uniformiteit tussen docenten bij feedbackverstrekking, is bekend bij de opleiding en hierop wordt -zoals eerder genoemd- al geïntervenieerd door interviews te houden met de docenten. Gezien het tijdsbestek waarbinnen dit scriptie-onderzoek plaatsvond, zou het praktisch niet uitvoerbaar zijn om de interventie te richten op de uniformiteit tussen docenten. Uit de *RM-Anova* bleek dat het sterkste effect tussen wenselijke en huidige situatie zichtbaar was bij het construct Reflectie (REF), wat zou betekenen dat hier de meeste winst te boeken zou kunnen zijn. Uit de *Wilcoxon signed rank test*, werd het sterkste effect voor het concept kwaliteit van de feedback gevonden. De twee effect sizes die gebruikt zijn voor de twee verschillende toetsen zijn niet gemakkelijk met elkaar te vergelijken. Echter, de hoogste geobserveerde *partial* η^2 kan worden gezien als een gemiddeld sterke effect size, terwijl de hoogste correlatie coëfficiënt eerder als klein kan worden beschouwd. Op basis hiervan, zal de interventie op het construct 'Feedback geeft aanzet tot reflectie (REF)' worden gericht.

De statistische aanwijzing om de interventie te richten op 'Reflectie op ontvangen feedback' sluit aan bij het theoretisch kader waarin gesteld wordt dat volgens Sargeant et al. (2008) reflecteren op feedbackbegrip een belangrijke focus kan zijn om de feedbackverwerking te verbeteren. De interventie is gebaseerd op het onderzoek van Anseel et al. (2009) waarin wordt aangehaald dat reflectie op ontvangen feedback bijdraagt aan het verbeteren van de performance. Binnen dit

onderzoek (Anseel et al., 2009) bevroegen de onderzoekers de respondenten op de perceptie van de feedback, de bruikbaarheid van de feedback en of ze tevreden waren over de feedback. Korthagen (1998) wijst op het belang van vragen stellen binnen het reflectieproces, zoals “ ‘Wat is er gebeurd?’ , ‘Wat vond ik belangrijk?’ en ‘Tot welke voornemens en leerwensen leidt dit?’ “ (p. 3). Voor de interventie betekent dit dat gevraagd wordt naar de betekenis die de ontvangen docentfeedback voor de student heeft ten aanzien van *‘de feedback zet aan tot reflectie’* en dat de student terugkijkt naar de eigen situatie. Aansluitend op de statistische en theoretische aanwijzingen voor het bepalen van de interventie van dit scriptie-onderzoek zijn ook de afspraken met de MLI-docenten meegenomen. Met hen was afgesproken dat de interventie in het normale onderwijsprogramma kon worden uitgevoerd en dat de interventie de studenten géén extra studiebelasting zou opleveren. Na het ontwerpen van mogelijke interventies (zie Bijlage 13) en na overleg met 3 MLI-docenten, is met de kerndocent van de MLI bepaald om te komen tot de uiteindelijk interventie, gericht op het verbeteren van feedbackverwerking vanuit het aspect *‘feedback zet aan tot reflectie’*. De uitgevoerde interventie was dat na het ontvangen van formatieve docentfeedback, studenten uit de experimentgroep door de begeleidende docent werden gevraagd te reageren op de vraag *‘Welke schriftelijke docentfeedback heeft aangezet tot reflectie op het eigen handelen en kun je hier een voorbeeld bij konden geven’*.

3.3 Resultaten interventie-onderzoek (fase 2)

3.3.1 Resultaten vragenlijst ‘Feedbackverwerking’

Deelvraag 2 luidde: *‘In hoeverre leidt de ontworpen interventie -volgens de studenten- tot verbeterde feedbackverwerking?’* De betrouwbaarheid van de complete vragenlijst ($\alpha = .89$) bij afnamemoment t2, is goed te noemen (Field, 2013). Dit geldt ook voor de betrouwbaarheid van de vragen die betrekking hebben op feedbackbegrip ($\alpha = .75$). De betrouwbaarheid van de op feedbackacceptatie gerichte vragen zijn tijdens t2 zijn lager dan de betrouwbaarheid van de complete vragenlijst ($\alpha = .63$), maar volgens (Cortina, 1993 in Field, 2013) kan dit nog voldoende betrouwbaar zijn.

Om te kijken of de interventie leidde tot verbeterde feedbackverwerking is een *Mixed Anova* uitgevoerd met als uitkomstvariabelen ‘feedbackverwerking’, ‘feedbackbegrip’, en ‘feedbackacceptatie’, als with-in factor meting en als between-subjects factor interventie (experiment- of controlegroep) en leerjaar. De effecten die van belang zijn voor het beantwoorden van deze deelvraag zijn de interactie tussen tijd (t1/t2) en interventie (experiment- of controlegroep), en de interactie tussen tijd, interventie en leerjaar.

Ook hier werd eerst getest of aan de belangrijkste assumpties voor het uitvoeren van een *Mixed Anova* werd voldaan. Aan de assumptie van sphericiteit werd automatisch voldaan omdat er maar twee metingen waren. Om te bepalen of aan de assumptie van normaalverdeling is voldaan, is de

Kolmogorov-Smirnov test met Bonferroni correctie (waarbij alpha wordt gedeeld door het aantal toetsen: $0.05/6 = 0.08$) voor *multiple testing* uitgevoerd voor de variabelen ‘feedbackbegrip’, ‘feedbackacceptatie’ en ‘feedbackverwerking’ van de reële situatie van tijdstip 1 en tijdstip 2. Alle variabelen wijken niet significant af ($p \geq .008$) van de normale verdeling: Feedbackbegrip (T1) $D(40) = 0.083$, $p = .200$; Feedbackbegrip (T2) $D(40) = 0.093$, $p = .200$; Feedbackacceptatie (T1) $D(40) = 0.107$, $p = .200$; Feedbackacceptatie (T2) $D(40) = 0.097$, $p = .200$; Feedbackverwerking (T1) $D(40) = 0.116$, $p = .189$ en Feedbackverwerking (T2) $D(40) = 0.091$, $p = .200$. In de Tabellen 7 tot en met 9 zijn de gemiddelden, standaarddeviaties en aantallen respondenten binnen elke conditie voor respectievelijk: feedbackverwerking, feedbackbegrip, en feedbackacceptatie weergegeven. De gemiddelden zijn berekend vanuit de 5-puntsschaal, waarbij 1 en 5 de uiterste waarden zijn.

Feedbackverwerking. Hypothese 1, waarin gesteld werd dat de interventie zou leiden tot verbeterde feedbackverwerking en hypothese 2, waarin gesteld werd dat eerstejaarsstudenten meer verbeterde feedbackverwerking laten zien dan tweedejaarsstudenten, werd aan deze resultaten getoetst.

Tabel 7

Gemiddelde score, standaarddeviaties en aantallen respondenten van het totaal van de huidige situatie, van de variabele ‘Feedbackverwerking’ van de controle- en experimentgroep per leerjaar (t1 en t2)

	Controlegroep of Experimentgroep	Leerjaar	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i> *
Variabele ‘Feedbackverwerking-huidige situatie (totaal)’ t1	Experimentgroep	1	3.62	.18	7
		2	3.88	.23	10
	Controlegroep	1	3.92	.38	16
		2	3.82	.42	7
Variabele ‘Feedbackverwerking-huidige situatie (totaal)’ t2	Experimentgroep	1	3.73	.36	7
		2	3.83	.32	10
	Controlegroep	1	3.76	.34	16
		2	3.63	.53	7

* Doordat er op t1 *missing values* op sommige items op deze variabele uit de vragenlijst Feedbackverwerking waren, wijken deze *n*-waarden af van die in Tabel 4.

De interactie tussen meetmoment en interventie was niet significant voor ‘Feedbackverwerking’ ($F(1, 36) = 2.41$, $p = .129$). Dit betekent dat het verschil tussen de experimentgroep en controlegroep voor ‘het verschil in score tussen de twee meetmomenten’ niet significant verschillend was. Wat betreft hypothese 2, was de interactie tussen meetmoment, interventie en leerjaar ook niet significant ($F(1, 36) = 0.27$, $p = .604$).

Feedbackbegrip. Hypothese 1 en 2 werden hier op dezelfde manier als voor de variabele feedbackverwerking getoetst, maar nu met als uitkomstvariabele ‘feedbackbegrip’. Ook voor ‘feedbackbegrip’ was de interactie tussen meetmoment en interventie niet significant ($F(1, 36) = 2.40$, $p = .130$), en werd dus geen significant verschil gevonden tussen de experimentgroep en de

controlegroep voor het verschil in score tussen de twee meetmomenten. Ook de interactie tussen meetmoment, interventie en leerjaar was niet significant ($F(1, 36) = 0.27, p = .604$).

Tabel 8

Gemiddelde score, standaarddeviaties en aantallen respondenten van het totaal van de huidige situatie, van de variabele 'Begrip' van de controle- en experimentgroep per leerjaar (t1 en t2)

	Controlegroep of Experimentgroep	Leerjaar	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i> *
Variabele 'Begrip-huidige situatie (totaal)' t1	Experimentgroep	1	3.49	.12	7
		2	3.74	.49	10
	Controlegroep	1	3.89	.63	16
		2	3.71	.62	7
Variabele 'Begrip-huidige situatie (totaal)' t2	Experimentgroep	1	3.64	.44	7
		2	3.81	.50	10
	Controlegroep	1	3.58	.64	16
		2	3.54	.76	7

* Doordat er op t1 *missing values* op sommige items op deze variabele uit de vragenlijst Feedbackverwerking waren, wijken deze *n*-waarden af van die in Tabel 4.

Tabel 9

Gemiddelde score, standaarddeviaties en aantallen respondenten van het totaal van de huidige situatie, van de variabele 'Acceptatie' van de controle- en experimentgroep (t1 en t2)

	Controlegroep of Experimentgroep	Leerjaar	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i> *
Variabele 'Acceptatie huidige situatie (totaal)' t1	Experimentgroep	1	3.65	.32	7
		2	3.89	.20	10
	Controlegroep	1	3.89	.24	16
		2	3.80	.23	7
Variabele 'Acceptatie huidige situatie (totaal)' t2	Experimentgroep	1	3.82	.30	7
		2	3.85	.22	10
	Controlegroep	1	3.94	.19	16
		2	3.72	.36	7

* Doordat er op t1 *missing values* op sommige items op deze variabele uit de vragenlijst Feedbackverwerking waren, wijken deze *n*-waarden af van die in Tabel 4.

Feedbackacceptatie. Hypothese 1 en 2 werden hier op dezelfde manier als voor de variabele feedbackverwerking getoetst, maar nu met als uitkomst variabele 'feedbackacceptatie'.

Voor 'feedbackacceptatie' was de interactie tussen meetmoment en interventie niet significant ($F(1, 36) = 0.85, p = .363$). Ook de interactie tussen meetmoment, interventie en leerjaar was niet significant ($F(1, 36) = 0.16, p = .694$).

3.3.2 Resultaten instrument 'Feedbackreflectie'

Met het instrument Feedbackreflectie werd bepaald wat studenten vonden van de feedbackkwaliteit en hoe de feedback bijdroeg aan beter feedbackbegrip -en daarmee aan betere feedbackverwerking-, door

na te gaan op welke manier de feedback aanzette tot reflectie op gedrag. De via e-mail verstrekte geschreven reflecties door de respondenten uit de experimentgroep lieten vooral gedragsreflecties zien. De ruwe data van de reactie van respondenten op deze reflectie-opdracht zijn in Bijlage 12 opgenomen. De waardering van de feedbackkwaliteit relateren respondenten voornamelijk aan de tijd waarbinnen docenten reageren. Daarnaast werd de inhoudelijke kennis (legitimering docent) en de wijze waarop docenten feedback geven gewaardeerd ter verbetering van feedbackbegrip. De persoonlijke afstemming met de docent werd door respondenten uit leerjaar 1 niet genoemd en door respondenten uit leerjaar 2, acht keer genoemd als positieve impuls voor reflectie op gedrag naar aanleiding van de ontvangen feedback. Feedforward werd zowel bij de eerstejaars- als de tweedejaarsstudenten genoemd als aanzet tot reflectie op gedrag. Voorbeelden en frequenties van de factoren in de reactie via e-mail van respondenten zijn in Bijlage 14 weergegeven.

4. Conclusie en discussie

4.1 Discussie

De hoofdvraag van dit ontwerpgericht onderzoek luidde: *‘Hoe kan feedbackverwerking bij hbo-masterstudenten verbeterd worden?’*. Uitgaand van de bevindingen in een vooronderzoek (fase 1), omvatte het onderzoek een zelf ontworpen en ontwikkelde interventie voor verbeterde feedbackverwerking bij hbo-master studenten (fase 1b). In het interventie-onderzoek (fase 2) werd quasi-experimenteel onderzocht of de interventie daadwerkelijk bijdraagt aan het verbeteren van feedbackverwerking.

4.1.1 Conclusie eerste deelvraag

Het vooronderzoek was gebaseerd op conceptueel-theoretische factoren en doelgroepgebonden tekstuele factoren rondom feedbackverwerking en werd onderzocht vanuit de eerste deelvraag: *‘Welke conceptueel-theoretische factoren en doelgroepgebonden contextuele factoren kunnen leiden tot verbeterde feedbackverwerking bij hbo-masterstudenten?’*. Tijdens het vooronderzoek werden voor de te maken keuzes bij de uitwerking van de interventie (i) studenten bevraagd op concepten van feedbackverwerking waarbij voornamelijk is gekeken of er significante verschillen waren tussen hun huidige ervaringen (‘huidig’) en wensen (‘gewenst’) met feedback, (ii) zijn schriftelijke docentenfeedbackproducten op afdoende feedbackkwaliteit beoordeeld en (iii) werden de opmerkingen van studenten over de feedback gedurende de opleiding meegenomen.

De verschillen tussen docenten als feedbackgever, en de verschillen tussen de docent in de rol van begeleider en de docent in de rol van beoordelaar werden door respondenten uit zowel het eerste

als tweede leerjaar genoemd als *'lastig om mee om te gaan'* en als *'verbeterpunt om meer op een lijn te komen'*. Studenten constateerden vanuit eigen ervaring, dat de verschillen tussen de wijze waarop docenten feedback gaven, zich richtten op de responstijd voor het geven van feedback, het interpreteren en toepassen van de rubrics, het niveau van feedback (zoals feedback op de taak of op zelfregulatie) en de mogelijkheid om al dan niet tussentijds mondelinge feedback te kunnen krijgen. Om meer overeenstemming te bereiken tussen de perceptie van docenten op de rubrics, worden reeds intervisiebijeenkomsten georganiseerd voor docenten. Tijdens deze intervisies werd uitgegaan van de rubrics bij het geven van feedback op een studentproduct. Klaarblijkelijk is de intervisie die in het huidige onderwijs tussen docenten wordt gehouden nog niet voldoende om de verschillen tussen docenten in de rol van begeleider en in de rol van beoordelaar te minimaliseren.

Mulliner en Tucker (2017) noemden -in relatie tot wat goede feedback is- timing als aspect waarin de perceptie tussen student en docent verschilt. Dit kwam overeen met de bevindingen van de open vragen van de vragenlijst 'Feedbackverwerking' waar studenten aangaven meer duidelijkheid te wensen over de responstijd van de docent.

Uit het onderzoek van Arts, Jaspers en Joosten-ten Brinke (2016), waarbij het theoretisch kader van Hattie en Timperley (2007) als kader diende, blijkt dat binnen het hbo schriftelijke docentfeedback verbeterd kan worden door categorisch gebruik van feed up en feedforward én meer focus op het niveau van zelfregulatie en meer expliciete koppeling van feedback naar de doelen, de criteria en de verwachte standaarden. Alhoewel uit de analyse van de schriftelijke docentfeedbackproducten bleek dat docenten meer feedback en feedforward dan feed up gaven, waren alle elementen van feedback zichtbaar in de docentenfeedback en kan gezegd worden dat de docentfeedback theoretisch gezien van voldoende kwaliteit is voor afdoende feedbackverwerking. De docentfeedback richtte zich voornamelijk op de taak en minder op zelfregulatie. Dit is mogelijk te verklaren omdat de feedback voornamelijk gegeven wordt met als doel dat de student de module positief afrondt binnen een bepaalde tijd. Dit kan bij docenten het gevoel geven dat zij vooral feedforward op de taak 'moeten' geven en minder op zelfregulatie. Uit ditzelfde onderzoek van Arts et al. (2016) blijkt de noodzaak tot het verhelderen van de functie van feedback. Dit wordt bevestigd bij de analyse van de eerste open vraag van de vragenlijst 'Feedbackverwerking' waarin een respondent aangeeft *'[...] voor mij in ieder geval, van meerwaarde zou zijn (geweest) als er tijdens de opleiding aandacht was geweest (bijvoorbeeld door een gesprek in de klas) over de emotionele waarde/lading van feedback, [...]'*. Het delen van percepties tussen docent en student over wat goede feedback is en de rol van de student bij feedbackverwerking, lijkt van belang te zijn om overeenstemming te krijgen tussen docent en student (Geitz et al., 2016). Carless (2006) en Higgins, Hartley, & Skeleton (2002) ondersteunen het belang van de dialoog voor het verkleinen van de *feedback gap* en voor het bijdragen aan feedbackbegrip (Boud & Molloy, 2013; Nicol, 2010; Sergeant et al., 2008).

Bij de statistische analyse van de vragenlijst 'Feedbackverwerking' lieten factoren 'Feedback aansluitend op inhoudelijke voorkennis', 'Afstemming met de docent', 'Gebruik van rubrics' en 'Reflectie naar aanleiding van ontvangen feedback' -van de variabele 'Feedbackbegrip'- die een significant verschil lieten zien. Hiervan had 'Reflectie naar aanleiding van ontvangen feedback' de grootste *effect size* tussen de door studenten gepercipieerde huidige en de wenselijke situatie en zo werd duidelijk dat deze factor het meest in aanmerking moest worden genomen om de interventie op te richten. Dat het reflecteren op ontvangen feedback belangrijk is voor het verbeteren van de performance, wordt bevestigd door het onderzoek van Anseels et al. (2009).

De factoren 'Mindset', 'Self-efficacy' van de variabele 'Feedbackacceptatie' lieten een hoge betrouwbaarheid zien in de vragenlijst. Ook al zijn deze begrippen om moverende redenen -zoals beschreven in paragraaf 3.2.2.- niet gekozen om de interventie op te richten, het gegeven dat de vragen van deze factoren uit bestaande en gevalideerde vragenlijsten komen, kan de hoge betrouwbaarheid verklaren. De overwegend op groeigerichte mindset die de analyse uitwees, komt mogelijk doordat de theorie over mindset ter sprake is gekomen in het onderwijsprogramma. Dweck (2008) benoemt dat het opdoen van kennis van deze intelligentietheorie, een eerste stap is in het ontwikkelen van het bewustzijn van de eigen mindset en het ontwikkelen van een meer op groei gerichte mindset.

4.1.2 Conclusie tweede deelvraag en hypotheses

In fase 2 van dit scriptie-onderzoek werd onderzocht in hoeverre de ingezette interventie 'Reflectie-opdracht' -zoals beschreven in paragraaf 3.2.3- volgens de studenten leidde tot verbeterde feedbackverwerking en werd onderzocht vanuit de tweede deelvraag: *'In hoeverre leidt de ontworpen interventie -volgens de studenten- tot verbeterde feedbackverwerking?'*. Uit de antwoorden van de respondenten op de 'Reflectie-opdracht' -geanalyseerd met het instrument 'Feedbackreflectie'- valt af te leiden dat feedforward studenten meer aanzette tot reflectie dan feedback, zoals het volgende dat een student schreef aan de docent: "Dit heeft daarbij bijvoorbeeld geholpen: *'Je blijft nog steeds wat algemeen. Ik wil je adviseren om je eerste alinea te behouden en de tweede alinea volledig toe te spitsen op differentiatie en waarom dat een ambitie is van jouw school [...]'*". Het doel van de student is om de performance positief af te ronden. Feedforward biedt de studenten klaarblijkelijk voldoende handvatten om hun gedrag zo aan te passen dat zij tot performanceverbetering kunnen komen (Hattie & Timperley, 2007).

Uit dit interventie-onderzoek, bleek dat er geen significant verschil was tussen de totale experimentgroep en de totale controlegroep voor de variabelen 'feedbackverwerking', 'feedbackbegrip' en 'feedbackacceptatie'. De interventie 'Reflectie-opdracht' bleek volgens de studenten geen invloed te hebben op hun feedbackverwerking. Deze bevinding gold bij studenten van leerjaar 1 en leerjaar 2. Mogelijk is de oorzaak hiervan dat het leren van een complexe vaardigheid,

zoals het verwerken van feedback, veelvuldige oefening én feedback vergt (Van Merriënboer & Kirschner, 2013) die niet in de beperkte doorlooptijd van het onderzoek gerealiseerd konden worden. Een tweede reden kan zijn dat de interventie zich slechts op een deelaspect van feedbackverwerking richtte (namelijk 'reflecteren op de ontvangen feedback'). Het is mogelijk dat andere deelaspecten - eventueel in samenhang met reflecteren- wel tot een verbeterde feedbackverwerking zouden leiden. Andere beperkingen tot de interventie-opdracht staan uitvoeriger beschreven bij de beperkingen van dit onderzoek in paragraaf 4.2. Een derde mogelijke verklaring voor het uitblijven van effect van de interventie-opdracht kan zijn dat een belangrijk deel van de studenten mogelijk nauwelijks baat kon hebben bij een interventie gericht op 'reflecteren op feedback'. Gegeven hun gevorderde gemiddelde leeftijd (merendeel ouder dan 41 jaar) en de status beroepsprofessional, zijn zij gewend om te reflecteren. Daarnaast kunnen op latere leeftijd overtuigingen zo sterk zijn dat deze niet met de 'Reflectie-opdracht' veranderd kunnen worden (vierde reden). Brownlee, Purdie, en Boulton-Lewis (2001) komen tot de conclusie dat reflecteren op overtuigingen nuttig is om overtuigingen op leren te veranderen. Hoe meer een overtuiging gekoppeld is aan andere overtuigingen, des te lastiger is het om de overtuiging te veranderen (Rokeach, in Brownlee et al., 2001). Volwassen studenten hebben door hun hogere leeftijd doorgaans meer ervaringen opgedaan dan jongere studenten en hebben hierdoor logischerwijs ook meer overtuigingen ontwikkeld.

Binnen dit scriptie-onderzoek werden twee hypothesen geformuleerd. Hypothese 1 verwachtte dat de interventie bij beide leerjaren -volgens de studenten- tot verbeterde feedbackverwerking zou leiden. De bij dit onderzoek verkregen resultaten ondersteunen hypothese 1 niet, en deze wordt derhalve verworpen. Hypothese 2 verwachtte dat studenten uit leerjaar 1 meer gepercipieerde profijt voor hun feedbackverwerking zouden hebben in vergelijking met die van leerjaar 2. Aangezien beide leerjaren geen profijt hadden van de interventie op hun feedbackverwerking wordt hiermee tegelijkertijd ook hypothese 2 verworpen.

4.1.3 Conclusie hoofdvraag

Vooraf de kwalitatieve bevindingen van dit onderzoek ondersteunen het belang van regelmatige afstemming tussen student en docent over de feedbackverstrekking en tussen docenten onderling in de rol van begeleider en beoordelaar (Boud & Molloy, 2013; Higgins, Hartley, & Skelton, 2002; Nicol, 2010; Sergeant et al., 2008).

4.2 Beperkingen van het onderzoek

De belangrijkste beperking van dit ontwerpgerichte onderzoek is het geringe aantal respondenten dat in het vooronderzoek én ook daarna meedeelde aan het onderzoek. Bij de eerste afname van de vragenlijst 'Feedbackverwerking' kan de oorzaak van non-respons liggen bij het gegeven dat studenten als groep zijn benaderd en niet persoonlijk zijn gemaild. De lagere dan verwachte respons kan eveneens komen doordat het onderzoek plaatsvond in de eindperiode van het schooljaar waarin een hoge werkdruk voor studenten -veelal werkzaam in het onderwijs- en docenten bestaat. De keuze van dit moment kan de wijze waarop de student inhoudelijk de vragenlijst heeft ingevuld of op het verzoek van de interventie reageerde, beïnvloed hebben. Aannemelijk is dat studenten die volgens de opdracht op koers lagen, eerder gehoor hebben gegeven mee te doen aan de interventie in vergelijking met de studenten die niet op koers lagen.

Het ontwerpproces van de interventie is een tweede beperking. De interventie zou meer in gezamenlijkheid met het team en met studenten kunnen worden ontworpen (Van Aken & Andriessen, 2011). Het draagvlak voor het meedoen aan de ontwerpfase van dit onderzoek door docenten en studenten en het besef van de praktische relevantie van het onderzoek, kunnen daarmee worden vergroot. Door meer tijd aan de ontwerpfase van de interventie te besteden, zou de interventie mogelijk inhoudelijk sterker kunnen worden. Idealiter zou eerst een pilot met de interventie en de 'Reflectie-opdracht' gedaan zijn vóórdat deze in het lopende onderzoek werd gebruikt. In zo'n pilot zou de 'Reflectie-opdracht' niet louter aan studenten en docenten als proefpersonen zijn voorgelegd maar zouden deze ook aan feedback-deskundigen (waaronder docenten) zijn gegeven ter extra check op correcte toepassing van het theoretisch kader van de ontwikkelde interventie 'Reflectie-opdracht'. Genoemde pilot was qua planning echter niet haalbaar.

Een derde beperking -bij zowel fase 1 en fase 2- is de vragenlijst die vooral gaat over wat studenten zelf vinden (= *self-report* meting). Een *self-report* meting per definitie subjectief is en een lagere validiteit als gevolg heeft (Spörer & Brunstein, 2006). In het geval van dit onderzoek heeft met de vragenlijst 'Feedbackverwerking' geen objectieve meting van de 'Reflectie-opdracht' kunnen plaatsvinden.

Een vierde beperking kan een mogelijke bias zijn door de specifieke kenmerken van de participerende docenten. Docenten die participeerden stonden allen welwillend ten aanzien van het uitvoeren van de interventie. Zo gaf één niet participerende docent aan door te hoge werkdruk niet deel te willen nemen aan het uitzetten van de interventie. De vraag blijft daarom of alle docenten bereid zouden zijn om de 'Reflectie-opdracht' te gebruiken als onderdeel van de verstrekte feedback. Bovendien is het mogelijk dat wel participerende docenten extra bereidwillig voor studenten zijn geweest doordat ze wisten dat ze in het onderzoek participeerden. Beide hiervoor vermelde aspecten zouden studenten tot een positievere waardering van de 'Reflectie-opdracht' kunnen hebben gebracht.

Wanneer de gehele docentenpopulatie bij de interventie betrokken zou zijn geweest, zou de waardering anders kunnen zijn geweest.

Een vijfde beperking is mogelijk een bias in de student-reacties bij met name de reflectie-opdracht zijn. Door de afhankelijkheidsrelatie tussen student en docent is het mogelijk dat de studenten die niet hebben gereageerd, minder positief zijn dan studenten die wel gereageerd hebben op de interventie. Een zesde reden kan zijn dat het eventuele effect van de interventie bij de geringe steekproefomvang niet statistisch manifest kon worden. Tot slot geldt dat de uitvoering van het gehele onderzoek binnen een specifieke hbo context plaatsvond waardoor een behoorlijk kans bestaat dat de bevindingen slechts in beperkte mate ook bij andere hbo's van toepassing zullen zijn. Studenten van de MLI hebben namelijk als specifieke achtergrond dat ze zelf werkzaam zijn in het onderwijs en ze hebben daardoor ook beroepsmatig te maken met feedback.

4.3 Aanknopingspunten voor verder onderzoek en implicaties voor de praktijk

De verzamelde onderzoeksdata bevatten diverse aanwijzingen dat adequate feedbackverwerking geen vanzelfsprekendheid is, zelfs indien al kwalitatief goede feedback wordt gegeven en studenten door hun eigen werkcontext geacht worden al redelijk vertrouwd te zijn met de materie. Goed leren verwerken van feedback is een complexe vaardigheid (Van Merriënboer & Kirschner, 2013). Feedbackverwerking is lastig te onderzoeken, omdat er naast de kenmerken van de gegeven feedback een complex geheel aan contextgebonden factoren (bijvoorbeeld: een specifieke opleiding met een specifieke feedbackcultuur) en persoonsgebonden factoren (bijvoorbeeld: intelligentie en persoonlijke kwaliteiten) een rol kunnen spelen bij feedbackverwerking (Evans, 2013).

Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het ontwerpen en onderzoeken van gerichte instructie voor het aanleren van de complexe vaardigheid feedbackverwerking (Van Merriënboer & Kirschner, 2013) bij bepaalde doelgroepen, waarbij kennis, houding en vaardigheden geïntegreerd aan bod komen binnen een hele leertaak, zoals bij het vier componenten instructiemodel. Praktijkgericht onderzoek gericht op verbeterde feedbackverwerking binnen één reguliere hbo-opleiding, waarbij de studenten van de reguliere hbo-opleiding -in vergelijking met hbo-master studenten- minder in aanraking zijn gekomen met feedbackverwerking, zou eveneens een vervolgonderzoek kunnen zijn. Dit praktijkonderzoek binnen de reguliere hbo-opleiding zou zich kunnen richten op de wijze waarop de dialoog tussen docent en student wordt gevoerd (Perera et al., 2008) en in hoeverre de dialoog leidt tot het vergroten van reflectie op feedbackverwerking.

Een praktische aanbeveling is om het leren verwerken van feedback expliciet op te nemen in onderwijs voor beroepsprofessionals. *Just in time* feedback op het verwerken van feedback, procedurele en ondersteunende informatie (Van Merriënboer & Kirschner, 2013) over het verwerken van feedback kunnen studenten ondersteuning bieden bij de feedbackverwerking. Binnen de MLI

hecht men groot belang aan het geven van goede docentfeedback en aan het begeleiden van studenten in de verwerking van feedback. Het voeren van gesprekken naar aanleiding van de schriftelijke feedback en het stimuleren van reflectie door studenten vóór en na het ontvangen van feedback zijn directe interventies die in het onderwijsproces opgenomen kunnen worden. De dialoog tussen docent en student én tussen docenten onderling is van groot belang om de verwachtingen af te stemmen ten aanzien van de criteria van de taak, overtuigingen op leren (Segers, Gijbels, & Thurling, 2008; Price et al., 2010) en de eigen rol die studenten hebben in hun performanceverbetering. Wat goed is voor studenten is niet altijd hetgeen wat studenten zelf goede feedback vinden (Jolly & Boud, 2013 in Boud & Molloy, 2013). Zelfs wanneer studenten feedback goed verwerken en komen tot een betere performance, kan het zijn dat op korte termijn weliswaar aan de criteria van de taak wordt voldaan, maar door het gebrek aan feedback op zelfregulatie de lange termijn winst minimaal is. Het regelmatig voeren van gesprekken tussen docenten en studenten én tussen docenten onderling is van essentieel belang om te komen van de uitspraak ‘Help ik krijg feedback, wat nu?!’ naar de uitspraak die aansluit bij een leven lang leren, waarbij de student zelf aan zet is: ‘Yes ik krijg feedback, ik onderzoek hoe ik verder kan!’. Vanzelfsprekend zullen nieuwe inzichten vanuit feedback-onderzoek hierin meegenomen moeten worden door onderwijsprofessionals.

Referenties

- Anseel, F., Lievens, F., & Schollaert, E. (2009). Reflection as a strategy to enhance task performance after feedback. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 110(1), 23-35.
Verkregen op 28 oktober 2016 via
<http://www.sciencedirect.com.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/science/article/pii/S0749597809000430>
- Arts, J. G., Jaspers, M., & Joosten-ten Brinke, D. (2016). A case study on written comments as a form of feedback in teacher education: so much to gain. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 159-173. doi: 10.1080/02619768.2015.1116513
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19. doi: 10.1080/026013700293421
- Baarda, G., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., Van der Velden, T., & De Goede, M. (2013). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff Uitgevers.
- Bailey, R., & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187-198. doi: 10.1080/13562511003620019
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14. doi: 10.1207/s15327809jls1301_1
- Bell, S., & Arthur, W. (2008). Feedback acceptance in developmental assessment centers: the role of feedback message, participant personality, and affective response to the feedback session. doi: 10.1002/job.525
- Black, P., & Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29, 623-637. Verkregen 20 november 2016 via
<http://eprints.ioe.ac.uk/1117/1/Black2003inpraiseofeducationalresearch.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x

- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (1995). *Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Bolhuis, S. (2009). *Leren en veranderen*. Bussum, Nederland: Coutinho.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. New York: Routledge.
- Brett, J. F., & Atwater, L. E. (2001). 360° feedback: Accuracy, reactions, and perceptions of usefulness. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 930. doi: 10.1037/0021-9010.86.5.930
- Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective?. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 574-593. Verkregen op 11 januari 2017 via <http://www.tandfonline.com.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/doi/abs/10.1080/00221546.1993.11778449?journalCode=uhej20>
- Brown, G. T., Peterson, E. R., & Yao, E. S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1111/bjep.12126
- Brownlee, J., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in higher education*, 6(2), 247-268. doi: 10.1080/13562510120045221
- Burke, D. (2006). Strategies for using feedback students bring to higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, (34)1, 41-50. doi: 10.1080/02602930801895711
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. Verkregen op 20 november 2016 via https://www.researchgate.net/profile/Philip_Winne/publication/243774262_Feedback_and_Self-Regulated_Learning_A_Theoretical_Synthesis/links/56bcd408ae5e7ba40fa8fc.pdf
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233. doi: 10.1080/03075070600572132
- Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), 1-6. doi: 10.1080/00098650903267784
- Commissie van de Europese gemeenschappen (2000). *Een memorandum over levenslang leren*. Brussel, België: Europese Commissie. Geraadpleegd op 9 januari 2017, van http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- De Kleijn, R. A. M. (2013). Master's Thesis Supervision. *Feedback, interpersonal relationships, and adaptivity*. Proefschrift (Universiteit van Utrecht, Utrecht, Nederland). Verkregen op 12 november 2016 via <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/283068/kleijn.pdf?sequence=1>

- De Kleijn, R. A. M., De Meijer, P. C., Pilot, A., & Brekelmans, M. (2014). The relation between feedback perceptions and the supervisor–student relationship in master's thesis projects. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 336-349. doi: 10.1080/13562517.2013.860109
- DeNisi, A. S., & Kluger, A. N. (2000). Feedback effectiveness: can 360-degree appraisals be improved?. *The Academy of Management Executive*, 14(1), 129-139. Verkregen op 20 november 2016 via <http://www.tamu.edu/faculty/payne/PA/DeNisi%20et%20al.%202000.pdf>
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role of in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. (2006). Mindset. Verkregen op 25 januari 2017 via <https://mindsetonline.com/testyourmindset/step1.php>
- Dweck, C. (2008). Mindsets and math/science achievement. *Prepared for the Carnegie Corporation of New York-Institute for Advanced Study Commission on Mathematics and Science Education*. Verkregen op 15 juni 2015 via http://www.growthmindsetmaths.com/uploads/2/3/7/7/23776169/mindset_and_math_science_achievement_-_nov_2013.pdf
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. doi: 10.3102/0034654312474350
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191. Verkregen op 15 april 2017 via <http://www.gpower.hhu.de/>
- Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D., Kirschner, P. A. (2016). Sustainable feedback: students' and tutors' perceptions. *The Qualitative Report*, 21(11), 2103-2123. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss11/12>
- Groen, M. (2006). *Reflecteren: de basis*. Nederland, Groningen/Houten: Wolters Noordhoff bv.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001). Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 269-274. doi: 10.1080/13562510120045230
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53–64. doi: 10.1080/03075070120099368
- Ilgén, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64, 349–371. Verkregen via https://www.researchgate.net/profile/Cynthia_Fisher2/publication/232557703_Consequences_of_individual_feedback_on_behavior_in_organizations/links/0deec51dca0195bc4d000000.pdf

- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. Verkregen op 10 januari 2017 via <http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no9-final-lr-1.pdf#page=115>
- Joosten-ten Brinke, D., & Sluijsmans, D. (2014). Formatief toetsen. In H. Van Berkel, A. Bax & D. Joosten-ten Brinke (Eds.), *Toetsen in het hoger onderwijs* (p. 81-89). Nederland, Houten: Bohm Stafleu van Loghum.
- Jonsson, A. (2012). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*. doi: 1469787412467125
- Jolly, B., & Boud, D. (2013). Written feedback. What is good for and how we can do it well? In D. Boud, & E. Molloy (Eds), *Feedback in higher and professional education* (p. 105-124).
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254. Verkregen op 20 november 2016 via <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=4f4b2714-bde1-438a-a6f5-8ff6070091cc%40sessionmgr4009&hid=4206>
- Kneyber, R., & Sluijsmans, D. (2016). In Kneyber, R. & Sluijsmans, D. (Eds.), *Toetsrevolutie: naar een toetscultuur in het voortgezet onderwijs* (p. 7-12). Nederland, Culemborg: Uitgeverij Phrones. Verkregen op 6 februari 2017 via <http://toetsrevolutie.nl/wp-content/uploads/2016/11/Toetsrevolutie-WEB.pdf>
- Korthagen, F.A.J. (1998). Leren reflecteren: naar systematiek in het leren van je werk als docent. In Fonderie-Tiere, L. en J. Hendriksen (red.). *Begeleiden van docenten*. Baarn: Nelissen B.V. Verkregen op 8 mei 2018 via <https://bb.vu.nl/bbcswebdav/users/mls630/PB.../Artikel%20Korthagen.doc>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174. doi: 10.2307/2529310
- Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., & Dweck, C. S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(2), 75-86. doi: 10.1093/scan/nsl013
- Martens, R., De Brabander, C., Rozendaal, J., Boekaerts, M., & Van der Leenden, R. (2010). Inducing mind sets in self-regulated learning with motivational information. *Educational Studies*, 36(3), 311-327. doi: 10.1080/03055690903424915
- Mulliner, E., & Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266-288. doi: 10.1080/02602938.2015.1103365

- Narciss, S. (2004). The impact of informative tutoring feedback and self-efficacy on motivation and achievement in concept learning. *Experimental Psychology*, 51(3), 214-228. doi: 10.1027/1618-3169.51.3.214
- Narciss, S. (2013). Designing and evaluating tutoring feedback strategies for digital learning. *Digital Education Review*, 23, 7-26. Verkregen op 10 januari 2017 via <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335567>
- Nease, A. A., Mudgett, B. O., & Quiñones, M. A. (1999). Relationships among feedback sign, self-efficacy, and acceptance of performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 8 (5), 806. doi: 10.1037/0021-9010.84.5.806
- Nicol, D. J., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. doi: 10.1080/03075070600572090
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 501-517. doi: 10.1080/02602931003786559
- Pajares, P. (2012). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D.H. Schunk & J.B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (p. 111-135). New York: Routledge.
- Perera, J., Lee, N., Win, K., Perera, J., & Wijesuriya, L. (2008). Formative feedback to students: the mismatch between faculty perceptions and student expectations. *Medical Teacher*, 30(4), 395-399. doi: 10.1080/01421590801949966
- Perloff, R.M., 2010. *The dynamics of persuasion: Communication and attitudes in the 21st century*. 4nd ed. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Verkregen op 5 januari 2017 via <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>
- Pomerance, L., Greenberg, J., & Walsh, K. (2016). Learning about learning: What every new teacher needs to know. *Washington, DC: The National Council of Teacher Quality*. Verkregen op 15 januari 2017 via http://www.nctq.org/dmsView/Learning_About_Learning_Report
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154. doi: 10.1080/02602930601127869
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289. doi: 10.1080/02602930903541007

- Rosenthal, R. (1994). Parametric measures of effect size. In H. Cooper & L. V. Hedges (Eds.), *The handbook of research synthesis*. (pp. 231-244). New York: Russell Sage Foundation.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35, 535–550. doi: 10.1080/02602930903541015
- Sargeant, J., Mann, K. V., Sinclair, D., Van der Vleuten, C. P., & Metsemakers, J. F. (2008). Understanding the influence of emotions and reflection upon multi-source feedback acceptance and use. *Advances in Health Sciences Education*, 13(3), 275-288. doi: 10.1007/s10459-006-9039-x
- Sargeant, J., Mann, K. V., Van der Vleuten, C., & Metsemakers, J. (2008). “Directed” self-assessment: Practice and feedback within a social context. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28(1), 47-54. doi: 10.1002/chp.155
- Sargeant, J., Mann, K. V., Van der Vleuten, C. P., & Metsemakers, J. F. (2009). Reflection: a link between receiving and using assessment feedback. *Advances in Health Sciences Education*, 14 (3), 399-410. doi: 10.1007/s10459-008-9124-4
- Schön, D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, San Fransisco.
- Segers, M., Gijbels, D., & Thurlings, M. (2008). The relationship between students’ perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, 34(1), 35-44. doi: 10.1080/03055690701785269
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. doi: 10.3102/0034654307313795
- Spörer, N. & Brunstein, J.C. (2006). Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren: Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 147-160. doi: 10.1024/1010-0652.20.3.147
- Strijbos, A., Fleuren, G., & Steinbusch, L. (2001). Reflecteren kun je leren! *Onderwijs & Gezondheidszorg*, 7. Verkregen via https://nanopdf.com/download/reflecteren-kun-je-leren_pdf
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, 1-15. doi: 10.1016/j.edurev.2012.11.004
- Tilburg University (2018). *Meetniveaus*. Verkregen op 1 mei 2018 via <https://www.tilburguniversity.edu/nl/studenten/studie/colleges/spsshelpdesk/edesk/meetnive/>
- Van Aken, J. E. & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma uitgevers.

- Van den Bos, P., Burghout, C., & Joosten-ten Brinke, D. (2014). Formatief toetsen. In H. Van Berkel, A. Bax, & D. Joosten-ten Brinke (Eds.), *Toetsen in het hoger onderwijs* (p. 193-204). Houten, Nederland: Bohm Stafleu van Loghum.
- Van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2013). *Ten steps to complex learning*. New York: Routledge.
- Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 145-156. doi: 10.1080/13562510801923195
- Vereniging Hogescholen (2016). *Feiten en cijfers*. Verkregen op 21 juli 2017 via http://www.vereninghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/508/original/Bijlage_Feiten_en_Cijfers_2015_def.pdf?1455030351
- Vroegrijk, A. M. C. (2015). Feedback in interactie. *Onderzoek naar de verklaring van verschillen in perceptie van feedback en studenten bij afstudeerbegeleiding in het hoger onderwijs* (Masterthesis, Universiteit van Utrecht, Utrecht, Nederland). Verkregen op 1 februari 2017 via <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/311775/Masterthesis%20Vroegrijk%203647722.pdf?sequence=1>
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394. doi: 10.1080/02602930500353061
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. doi: 10.1080/00461520.2012.722805
- Young, P. (2000). 'I might as well give up': Self-esteem and mature students' feelings about feedback on assignments. *Journal of Further and Higher Education*, 24(3), 409-418. doi: 10.1080/030987700750022325
- Zimmerman (2012). Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. In D.H. Schunk & J.B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications* (p. 267-296). New York: Routledge.

Bijlagen

Bijlage 1: Items vragenlijst en codes 'Feedbackverwerking' SPSS-codeboek

In deze bijlage zijn de vragen per indicator beschreven. Bij de cursief gedrukte vragen, wordt naar de huidige situatie van de student gevraagd. Als de vraag moet worden gehercodeerd, staat dit als volgt achter de vraag vermeld [hercoderen]. Dit wordt bij de vragenlijst van de studenten weggelaten. Of de vraag in deel A, B, of C komt van de studentenvragenlijst, staat vermeld tussen haakjes (A). Dit wordt weggelaten bij de studentenversie. De definities worden vooraf gegeven aan de student.

Opbouw naam voor SPSS: [afnamemoment t1 of t2] [nummer vragenlijst begrip/acceptatie] [W=wens, R=realiteit] [B=feedbackbegrip, V=feedbackverwerking, A=feedbackacceptatie]_[drie letters die verwijzen naar de variabele].

Algemeen

Code SPSS	Vraag	Antwoordmogelijkheid
STUDNR	Studentnummer	(dit nummer vil je ook in bij de tweede afname van deze vragenlijst) [tekst]
GESL	Geslacht	vrouw; man
LEEFT	Leeftijd	20-30 jaar; 31-40 jaar; 41-50 jaar; >50 jaar.
LEERJ	Leerjaar	Leerjaar 1; leerjaar 2
VERW	Verwacht je je studie in 2 jaar af te ronden?	Ja; nee; weet ik nog niet
DOC	Wie is op dit moment je begeleidende docent?	Jack; Annemarie; Marleen; Sarah; Henderijn; Petra; Vronie; Audrey; Iris; Ellen; Adriaan; Anders [tekst]

Begrip (concept)

Kwaliteit feedback (5-puntsschaal)

Taak, Proces van de taak, Zelfregulatie, Persoon

Code SPSS	Item
1WB_TAA	Begrijpelijke feedback gaat over het proces dat ik doorloop om de taak goed af te ronden.(A)
2RB_TAA*	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback over het proces dat ik doorloop om de taak goed af te ronden.(C)</i>
2WB_TAA	Begrijpelijke feedback gaat over het product dat ik heb ingestuurd bij de afronding van een taak.(A)
1RB_TAA*	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback over het product dat ik heb ingestuurd voor de afronding van een taak.(C)</i>

3WB_TAA	Begrijpelijke feedback gaat over de wijze waarop ik de taak kan aanpakken.(A)
3RB_TAA	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback over de wijze waarop ik de taak kan aanpakken.(C)</i>
4WB_TAA	Begrijpelijke feedback gaat over of ik capabel ben om de taak positief af te ronden.(A)
4RB_TAA	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback over of ik capabel ben om de taak positief af te ronden.(C)</i>
5WB_TAA	Begrijpelijke feedback gaat over het product dat ik heb ingestuurd én over het proces dat ik heb doorlopen tot de afronding van een taak.(A)
5RB_TAA	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback over het product dat ik heb ingestuurd én het proces dat ik heb doorlopen tot de afronding van de opdracht.(C)</i>

Feed up, Feedback, Feedforward

6WB_FEE	Begrijpelijke feedback geeft aan wat ik moet bereiken om de opdracht goed af te ronden.(A)
6RB_FEE	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die aangeeft wat ik moet bereiken om de opdracht goed af te ronden.(C)</i>
7WB_FEE	Begrijpelijke feedback dient alleen op verbeterpunten in te gaan.(A)
7RB_FEE	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die alleen aangeeft op welke verbeterpunten ik dien in te gaan.(C)</i>
8WB_FEE	Begrijpelijke feedback dient zowel op sterke punten alsook op verbeterpunten in te gaan.(A)
8RB_FEE	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die aangeeft welke sterke punten ik heb en op welke verbeterpunten ik dien in te gaan.(C)</i>
9WB_FEE	Begrijpelijke feedback geeft een compleet beeld van wat ik nog moet doen om de taak goed af te ronden.(A)
9RB_FEE	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die een compleet beeld geeft van wat ik nog moet doen om de taak goed af te ronden.(C)</i>
10WB_FEE	Begrijpelijke feedback geeft deels aan wat ik nog moet doen.(A)
10RB_FEE	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die deels aangeeft van wat ik nog moet doen.(C)</i>

Formulering

11WB_FOR	Begrijpelijke feedback dient persoonlijk geformuleerd te zijn.(A)
11RB_FOR	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die persoonlijk geformuleerd is.(C)</i>
12WB_FOR	Begrijpelijke feedback dient neutraal geformuleerd te zijn.(A)
12RB_FOR	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die neutraal geformuleerd is.(C)</i>
13WB_FOR	Begrijpelijke feedback dient kritisch geformuleerd te zijn.(A)
13RB_FOR	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die kritisch geformuleerd is.(C)</i>
14WB_FOR	Begrijpelijke feedback dient positief geformuleerd te zijn.(A)
14RB_FOR	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die positief geformuleerd is.(C)</i>

Hoeveelheid/N/diepgang (globaal vs. detail)

15WB_HOE	Begrijpelijke feedback dient op hoofdlijnen geformuleerd te zijn.(A)
15RB_HOE	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die op hoofdlijnen geformuleerd is.(C)</i>
16WB_HOE	Begrijpelijke feedback dient uitgebreid geformuleerd te zijn.(A)
16RB_HOE	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die uitgebreid geformuleerd is.(C)</i>
17WB_HOE	Begrijpelijke feedback dient uitgebreid en vaak gegeven te worden.(A)
17RB_HOE	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die uitgebreid en vaak gegeven wordt.(C)</i>

Aansluiten op inhoudelijke voorkennis

18WB_INHV	Begrijpelijke feedback sluit aan bij mijn inhoudelijke voorkennis van het vakgebied.(A)
19RB_INHV*	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die aansluit op mijn inhoudelijke voorkennis van het vakgebied.(C)</i>
19WB_INHV	Begrijpelijke feedback sluit aan bij wat ik al weet over de inhoud van de taak.(A)
18RB_INHV*	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die aansluit bij wat ik al weet over de inhoud van de taak.(C)</i>

Tijd

20WB_TIJD	Begrijpelijke feedback dient aan het begin van de taak gegeven te worden.(A)
20RB_TIJD	<i>Ik krijg(in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback aan het begin van de taak.(C)</i>
21WB_TIJD	Begrijpelijke feedback dient aan het einde van de taak gegeven te worden.(A)
21RB_TIJD	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback aan het einde van de taak.(C)</i>
22WB_TIJD	Begrijpelijke feedback dient gedurende het hele proces van het werken aan een taak gegeven te worden.(A)
23RB_TIJD*	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback gedurende het hele proces van het werken aan een taak.(C)</i>
23WB_TIJD	Begrijpelijke feedback dient aan het begin én aan het einde van de taak gegeven te worden.(A)
22RB_TIJD*	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback aan het begin én aan het einde van de taak.(C)</i>

Rubrics

24WB_RUB	Begrijpelijke feedback dient via beoordelingscriteria gegeven te worden.(A)
24RB_RUB	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback via beoordelingscriteria.(C)</i>
25WB_RUB	Begrijpelijke feedback is gericht op de inhoud van de beoordelingscriteria van de taak.(A)
25RB_RUB	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die gericht is op de inhoud van de</i>

	<i>beoordelingscriteria van de taak.(C)</i>
26WB_RUB	Begrijpelijke feedback bevat informatie over het niveau van de beoordelingscriteria.(A)
26RB_RUB	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die informatie bevat over het niveau van de beoordelingscriteria.(C)</i>

Afstemming met de docent (5-puntsschaal)

27WB_AFS	Ik wil bij een taak in gesprek kunnen gaan met docenten over de <u>inhoud</u> én het <u>niveau</u> van de beoordelingscriteria van de taak. (A)
27RB_AFS	<i>Ik kan (in mijn huidige onderwijs) bij een taak in gesprek gaan met docenten over de <u>inhoud</u> én het <u>niveau</u> van de beoordelingscriteria van de taak. (C)</i>
28WB_AFS	Ik wil in gesprek kunnen gaan met docenten over de ontvangen feedback op de inhoud van de taak. (A)
28RB_AFS	<i>Ik kan (in mijn huidige onderwijs) in gesprek gaan met docenten over de ontvangen feedback op de inhoud van de taak.(C)</i>
29WB_AFS	Ik wil in gesprek kunnen gaan met docenten over het <u>niveau</u> van de taak.(A)
29RB_AFS	<i>Ik kan (in mijn huidige onderwijs) in gesprek gaan met docenten over het <u>niveau</u> van de taak.(C)</i>

Kennis over kwaliteit feedback (5-puntsschaal)

30WB_KWA	Voor mij begrijpelijke feedback sluit aan op mijn kennis over hoe ik ontvangen feedback goed kan verwerken.(A)
30RB_KWA	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die aansluit op mijn kennis over hoe ik feedback goed kan verwerken.(C)</i>

Reflecteren (5-puntsschaal)

31WB_REF	Begrijpelijke feedback zet mij (in mijn huidige onderwijs) aan tot reflectie op mijn gevoel.(A)
31RB_REF	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die mij aanzet tot reflectie op mijn gevoel.(C)</i>
32WB_REF	Begrijpelijke feedback zet mij aan tot reflectie op mijn gedrag.(A)
32RB_REF	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die mij aanzet tot reflectie op mijn gedrag.(C)</i>
33WB_REF	Begrijpelijke feedback zet mij aan tot reflectie op wat ik zelf wil bereiken.(A)
33RB_REF	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die mij aanzet tot reflectie op wat ik wil bereiken.(C)</i>
34WB_REF	Begrijpelijke feedback zet mij aan tot reflectie op mijn begrip van de inhoud.(A)
34RB_REF	<i>Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die mij aanzet tot reflectie op begrip van de inhoud.(C)</i>

Acceptatie

Mindset (Dweck) vertaald uit het Engels naar voorbeeld van <http://www.eduratio.be/dweck.pdf> (5-puntsschaal)

1RA_MIND	Je hebt een bepaalde hoeveelheid intelligentie en je kunt <u>niet</u> echt veel doen om dat te veranderen. [omschalen] (B)
2RA_MIND	Je intelligentie is iets van jezelf waar je <u>niet</u> heel veel aan kunt veranderen. [omschalen] (B)
3RA_MIND	Het maakt niet uit wie je bent, je kunt je intelligentieniveau ingrijpend veranderen. (B)
4RA_MIND	Om eerlijk te zijn, je kunt <u>niet</u> veranderen hoe intelligent je bent. [hercoderen] (B)
5RA_MIND	Je kunt altijd substantieel veranderen hoe intelligent je bent. (B)
6RA_MIND	Je kunt nieuwe dingen leren, maar je kunt je basisintelligentie <u>niet</u> echt veranderen. [omschalen] (B)
7RA_MIND	Het maakt niet uit hoe intelligent je bent, je kunt er veel aan veranderen. (B)
8RA_MIND	Je kunt zelfs je basisintelligentie aanzienlijk veranderen. (B)

Originele vragen, overtuigingen op leren, Dweck

- You have a certain amount of intelligence, and you can't really do much to change it.
- Your intelligence is something about you that you can't change very much.
- No matter who you are, you can significantly change your intelligence level.
- To be honest, you can't really change how intelligent you are.
- You can always substantially change how intelligent you are.
- You can learn new things, but you can't really change your basic intelligence
- No matter how much intelligence you have, you can always change it quite a bit.
- You can change even your basic intelligence level considerably.

Emoties na ontvangen van feedback (5-puntsschaal)

36RA_EMO	<i>Ik ben (in mijn huidige onderwijs) teleurgesteld als de feedback aangeeft dat ik minder presteerde dan ik zelf inschatte. (C)</i>
37RA_EMO	<i>Ik ben (in mijn huidige onderwijs) blij/opgelucht als de feedback aangeeft dat ik beter presteerde dan ik zelf inschatte. (C)</i>
38RA_EMO	<i>Ik ben (in mijn huidige onderwijs) boos als de feedback aangeeft dat ik minder presteerde dan ik zelf inschatte. (C)[hercoderen]</i>
39RA_EMO	<i>Ik ben (binnen mijn huidige onderwijs) onverschillig als de feedback aangeeft dat ik zelf verkeerd inschatte hoe ik presteerde. (C)[hercoderen]</i>
40RA_EMO	<i>Bij het ontvangen van begrijpelijke feedback (binnen mijn huidige onderwijs) zijn mijn emoties positief. (C)</i>
41RA_EMO	<i>Bij het ontvangen van voor mij onbegrijpelijke feedback (in mijn huidige onderwijs) zijn mijn emoties positief. (C)hercoderen</i>

42RA_EMO	<i>Bij het ontvangen van begrijpelijke feedback (in mijn huidige onderwijs) zijn mijn emoties negatief. (C) [hercoderen]</i>
43RA_EMO	<i>Bij het ontvangen van voor mij onbegrijpelijke feedback (in mijn huidige onderwijs) zijn mijn emoties negatief. (C)</i>
44RA_EMO	<i>De emotie die ik ervaar na het ontvangen van feedback (binnen mijn huidige onderwijs) heeft invloed op de wijze waarop ik feedback verwerk. (C)</i>
45RA_EMO	<i>Een positieve emotie op ontvangen feedback (binnen mijn huidige onderwijs) zorgt ervoor dat ik beter in staat ben om feedback te verwerken. (C)</i>
46RA_EMO	<i>Een negatieve emotie op ontvangen feedback (binnen mijn huidige onderwijs) zorgt ervoor dat ik beter in staat ben om feedback te verwerken. [hercoderen] (C)</i>

Attitude (5-puntsschaal)

47RA_ATT	<i>Feedback wordt (in mijn huidige onderwijs) gegeven om mij te ondersteunen in mijn leerproces.(C)</i>
48RA_ATT	<i>Ik heb (binnen mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback nodig om mijn taak met een positief resultaat af te ronden. (C)</i>
49RA_ATT	<i>Begrijpelijke feedback is (binnen mijn huidige onderwijs) voor mij <u>niet</u> noodzakelijk om een taak met een positief resultaat af te ronden. [hercoderen]. (C)</i>

Self-efficacy (MSLQ) (7-puntsschaal)

Codering: 1=helemaal niet op mij van toepassing; 2=niet op mij van toepassing; 3=een beetje niet op mij van toepassing; 4=neutraal; 5=een beetje op mij van toepassing; 6=op mij van toepassing; 7= helemaal op mij van toepassing.

12RA_SEL	<i>Vergeleken met andere studenten in deze klas, verwacht ik dat ik het goed doe. (B)</i>
13RA_SEL	<i>Ik ben ervan overtuigd dat ik de stof begrijp die in dit semester is aangeboden. (B)</i>
14RA_SEL	<i>Ik verwacht dat ik het goed zal doen in deze klas. (B)</i>
15RA_SEL	<i>Vergeleken met andere studenten in de klas, denk ik dat in een goede student ben. (B)</i>
16RA_SEL	<i>Ik weet zeker dat ik het uitstekend zal doen bij de taken die ik in deze klas zal krijgen. (B)</i>
17RA_SEL	<i>Ik verwacht dat ik een goede beoordeling zal krijgen in deze klas. (B)</i>
18RA_SEL	<i>Mijn studievaardigheden zijn uitstekend vergeleken met andere studenten uit mijn klas. (B)</i>
19RA_SEL	<i>Vergeleken met andere studenten in deze klas, denk ik dat ik veel inhoudelijke kennis heb. (B)</i>
20RA_SEL	<i>Ik weet dat ik in staat zal zijn om de materialen voor deze klas te leren. (B)</i>

Originele vragen Self-efficacy (MSLQ)

- Compared with other students in this class I expect to do well.
- I'm certain I can understand the ideas taught in this course.

- I expect to do very well in this class.
- Compared with others in this class, I think I'm a good student.
- I am sure I can do an excellent job on the problems and tasks assigned for this class.
- I think I will receive a good grade in this class.
- My study skills are excellent compared with others in this class.
- Compared with other students in this class I think I know a great deal about the subject.
- I know that I will be able to learn the material for this class.

Legitimatie van docent (5-puntsschaal)

9_WA_LEGI**	Hoe serieus ik de feedback opvat, is afhankelijk van de docent(en). (B)
35_RA_LEGI**	<i>In mijn huidige onderwijs vat ik de feedback van de docent(en) serieus op.</i> (C)
10_WA_LEGI	Hoe serieus ik de feedback opvat, is afhankelijk van of ik de docent inhoudelijk een expert vind.
11_WA_LEGI	Hoe serieus ik de feedback opvat, is afhankelijk van of ik de docent aardig/vriendelijk vind. (B)

*De tegenhangende vraag is per abuis omgewisseld in de vragenlijst. De codes zijn aangepast zodat de vragen wel starten met hetzelfde getal.

**Dit zijn tegenhangende vragen met een verschillend nummer.

Lijst nieuwe variabelen SPSS-codeboek

Codes *	Label nieuwe variabele
t1_WB_TAA	Wenselijke situatie begrip taak, proces van de taak, zelfregulatie en persoon
t1_RB_TAA	Wenselijke situatie begrip taak, proces van de taak, zelfregulatie en persoon
t1_WB_FEE	Huidige situatie begrip feed up, feedback, feedforward
t1_RB_FEE	Huidige situatie begrip feed up, feedback, feedforward
t1_WB_FOR	Wenselijke situatie begrip formulering
t1_RB_FOR	Huidige situatie begrip formulering
t1_WB_HOE	Wenselijke situatie begrip hoeveelheid
t1_RB_HOE	Huidige situatie begrip hoeveelheid
t1_WB_TIJD	Wenselijke situatie begrip tijd
t1_RB_TIJD	Huidige situatie begrip tijd
t1_WB_INHV	Begrijpelijke feedback sluit aan bij mijn inhoudelijke voorkennis van het vakgebied
t1_RB_INHV	Begrijpelijke feedback sluit aan bij wat ik al weet over de inhoud van de taak.
t1_WB_RUB	Wenselijke situatie begrip rubrics
t1_RB_RUB	Huidige situatie begrip rubrics

t1_WB_AFS	Wenselijke situatie begrip afstemming docent
t1_RB_AFS	Huidige situatie begrip afstemming docent
t1_WB_KWA	Wenselijke situatie begrip kennis op goed verwerken van feedback
t1_RB_KWA	Huidige situatie begrip kennis op goed verwerken van feedback
t1_WB_REF	Wenselijke situatie begrip aanzetten tot reflectie
t1_RB_REF	Huidige situatie begrip aanzetten tot reflectie
t1_RA_MIND	Huidige situatie acceptatie, mindset
t1_RA_EMO	Huidige situatie acceptatie, emotie
t1_RA_SEL_T1_schaal7	Huidige situatie self-efficacy
t1_REC_RA_SEL_schaal5	Huidige situatie self-efficacy, hercodeerd van 7 puntsschaal naar 5 puntsschaal
t1_WA_LEGI	Wenselijke situatie legitimering feedback student
t1_RA_LEGI	Huidige situatie legitimering feedback student
t1_IND_WB_KWAF	Wenselijke situatie indicator 'kwaliteit feedback'
t1_IND_RB_KWAF	Huidige situatie indicator 'kwaliteit feedback'
t1_WB_TOTAAL	Wenselijke situatie begrip totaal
t1_RB_TOTAAL	Huidige situatie begrip totaal
t1_WA_TOTAAL	Wenselijke situatie acceptatie totaal
t1_RA_TOTAAL	Huidige situatie acceptatie totaal
t1_W_VERWFB_TOTAAL	Wenselijke situatie 'verwerken van feedback' totaal t1
t1_R_VERWFB_TOTAAL	Huidige situatie 'verwerken van feedback' totaal t1
t1_MIN_WR_TAA	Vershil van wenselijke situatie en reële situatie van construct: taak, proces van de taak, zelfregulering, persoon_t1
t1_MIN_WR_FEE	Vershil van wenselijke situatie en reële situatie van construct: feed up, feedback, feedforward_t1
t1_MIN_WR_FOR	Vershil van wenselijke situatie en reële situatie van construct: formulering_t1
t1_MIN_WR_HOE	Vershil van wenselijke situatie en reële situatie van construct: hoeveelheid/tijd/diepgang_t1
t1_MIN_WR_INHV	Vershil van wenselijke situatie en reële situatie van construct: inhoudelijke voorkennis_feedback_t1
t1_MIN_WR_TIJD	Vershil van wenselijke situatie en reële situatie van construct: tijd; begin, einde, tijdens proces_t1
t1_MIN_WR_RUB	Vershil van wenselijke situatie en reële situatie van construct: rubrics_t1
t1_MIN_WR_AFS	Vershil van wenselijke situatie en reële situatie van construct: afstemming docent_t1
t1_MIN_WR_KWA	Vershil van wenselijke situatie en reële situatie van construct: aansluiten bij kennis waar goede feedback aan moet voldoen_t1
t1_MIN_WR_REF	Vershil van wenselijke situatie en reële situatie van construct: geeft aanzet tot reflectie_t1
t1_MIN_WR_LEGI	Vershil van wenselijke situatie en reële situatie van construct: legitimering docent_t1
RA_EMO	Reële situatie emotie_t1

RA_Totaal	Totaal Reële situatie: alle constructen opgeteld en gedeeld_t1
-----------	--

*Voor de codes van de t2 meting is de t1 in de codes vervangen door t2.

Bijlage 2: Coderingsschema en verdeling 4-puntsschaal ‘Docentfeedbackkwaliteit’

Tabel 1

Coderingsschema en voorbeelden feedback van ‘Docentfeedbackkwaliteit-analyse’

Code	Voorbeeld zin
Feed up op niveau en inhoud van beoordelingskader	‘Laat je ook leiden door het beoordelingskader.’
Feedback op de taak	‘Uit je visiestuk spreekt betrokkenheid, bij het onderwerp en gezien de discussies in het onderwijs over rekenproblematiek heb je een juist onderwerp voor je visiestuk te pakken.’
Feed up op proces van de taak	‘Laat je ook leiden door het beoordelingskader.’
Feedforward op de taak	‘Maak voor je verder schrijft een heldere concept map/boom/interne structuur voor je visiestuk.’
Feedforward op het proces van taak	‘Zijn al deze ‘instrumentele begrippen, belangrijk voor je visiestuk?’
Persoon	‘Je kan goed schrijven. (geen voorbeeld uit geanalyseerde docentenfeedback).’
Positief geformuleerde feedback	‘Heldere alinea!’
Kritisch geformuleerde feedback	‘Lange zin!’
Aanzetten tot reflectie op gedrag	‘Wat heb je gedaan om meer focus te krijgen op je onderwerp? (geen voorbeeld uit geanalyseerde docentenfeedback)’
Aanzetten tot reflectie op gevoel	‘Hoe heb je mijn eerdere feedback ontvangen? Herkende je positieve dan wel negatieve emoties? (geen voorbeeld uit geanalyseerde docentenfeedback)’
Aanzetten tot reflectie ten aanzien van het doel	‘Hoe bepaal je je doel? Wat wil je bereiken? (geen voorbeeld uit geanalyseerde docentenfeedback)’

Tabel 2

Verdeling 4-puntsschaal van frequentie codes voor ‘Docentfeedback-analyse’

4-puntsschaal	Frequentie code
1	0-5
2	6-20
3	21-40
4	>40

Bijlage 3: Instrument 'Feedbackreflectie'

Tabel 1

Coderingschema voorbeelden reactie na interventie 'Reflectie op feedback'

<i>Codes</i>	<i>Voorbeeld uit e-mailrespons</i>
Feed up	(werd niet naar verwezen in de e-mailrespons)
Feedback	'De feedback die mij vooral aan het denken heeft gezet is dat de aanleiding (context) niet helemaal strookte met de probleembeschrijving.' (leerjaar 1)
Feedforward	'Vooral het benoemen van het aanbrengen van structuur in het theoretisch kader heeft mij aangezet tot veel denkwerk, zoeken, uitproberen.' (leerjaar 1)
Taak	'Hoewel ik in de probleembeschrijving heel helder was, nam ik in de aanleiding een te lange aanloop voordat ik to the point kwam.' (leerjaar 1)
Proces van de taak	'Het belangrijkste wat ik geleerd heb, is dat ik moet schrijven met een 'schrijversbias'.' (leerjaar 2)
Zelfregulatie	'Ik heb dit jaar geleerd om met feedback om te gaan en begon mezelf niet te verdedigen.' (leerjaar 1)
Persoon	(werd niet naar verwezen in de e-mailrespons)
Positief geformuleerd	'Jouw positieve feedback op hoe ik mijn context, probleemanalyse en theoretisch kader heb verbeterd bevestigt mij in de manier waarop ik hiermee bezig ben geweest.
Kritisch geformuleerd	'Als ik veel kritische feedback krijg helpt het mij om mijn stuk even weg te leggen, het te overdenken en literatuur te zoeken over de stukken waarop ik feedback heb gekregen om te checken of het klopt waarop ik feedback krijg.' (leerjaar 1)
Verwijst naar inhoud beoordelingscriteria	Een student uit leerjaar 2 werkt systematisch vanuit de rubrics om te reflecteren op zijn gedrag naar aanleiding van de ontvangen feedback.

Vervolg tabel 1 *Coderingschema voorbeelden reactie na interventie 'Reflectie op feedback'*

<i>Codes</i>	<i>Voorbeeld uit e-mailrespons</i>
Verwijst naar niveau beoordelingscriteria	
Verwijst naar reflectie op gedrag	'Door deze feedback heb ik het hoofdstuk nog eens goed bekeken en opnieuw beschreven aan de hand van mijn theoretisch kader.' (leerjaar 2)
Verwijst naar reflectie op gevoel	'Presentaties, flip on, heel fijn voor mij geweest om nog een terug te kijken, dat gaf mij rust en vertrouwen!' (leerjaar 2)
Verwijst naar reflectie op doel	'Dit is eigenlijk wel vreemd, want nu voldoet het wel aan de normen van de docenten, maar is de leidinggevende van de school waar het onderzoek heeft plaatsgevonden minder tevreden.' (leerjaar 2)
Afstemming met docent	'Naar aanleiding van de mondelinge toelichting! op de gekregen feedback ben ik terug gaan kijken hoe ik tot de verschillende keuzes voor de verschillende alinea's gekomen ben.' (leerjaar 2)
Hoeveelheid/tijd/diepgang	'Je snelheid van feedback: Je kon met jou afspraken maken over het moment van aanleveren en vervolgens kreeg je dan ook heel snel op het afgesproken tijdstip

	feedback terug.' (leerjaar 1)
Tijd (begin/einde)	'Na jouw feedback had ik nog slechts 5 dagen om het te verwerken. Dit gaf op het begin veel stress.' Leerjaar 1)
Legitimatie docent	'Dit merkten we aan dat je echt luisterde op een fijne manier, echt inhoudelijk op de hoogte was van de diverse onderzoeken en meedacht en sparde.' (leerjaar 2)
Positief gewaardeerd door student	'Ik had echt het idee dat je het stuk erg goed bekeken had.' (leerjaar 1)
Negatief gewaardeerd door student	'Het is leuk om te horen dat je dingen goed hebt gedaan, maar daar leer ik niet zoveel van.' (leerjaar 1)

Bijlage 4: Informatie docenten

Bijlage 4a: Power Point presentatie voor bijeenkomst begin studiejaar 2016-2017

Help ik krijg feedback; wat nu?

Een onderzoek naar feedbackperceptie van hbo-masterstudenten op schriftelijke docentenfeedback in relatie tot levensfase en levensgebeurtenissen.

Voorstel Master Thesis
Presentatie t.b.v. het docententeam master leren innoveren van Fontys Hogeschool Kind en Educatie
Suzanne Raaijmakers

Aanleiding: vanuit student MLI (eerstejaars, 2015, LA1)



Aanleiding: eigen ervaring Suzanne

'Ik opende het document met de feedback en het eerste wat ik wilde doen, was mijn laptop dichtdoen en niets meer doen. Ik zag alleen maar rode tekst'. Ik ben de feedback gaan lezen als woorden, zonder gevoel erbij, dat werkte voor mij. De reactie van de docent hielp ook; ze sprak vertrouwen uit.' (Suzanne, 2011)



Verzonden: zaterdag 26 november 2011 16:25

Aan: Bijker, Monique

Onderwerp: RE: Hoe nu verder

Dag Monique,

Wu, dat is veel feedback. Dank je wel voor de tijd en energie die je hierin hebt gestopt, al heb ik heel even het gevoel dat er weinig goed is wat ik heb opgeschreven. Ik zie wel dat ik er veel mee kan en ga ermee aan de slag. Ik wil de feedback op de portal zetten, dan kunnen de anderen de feedback ook lezen. (vind ik prima).

Veel groeten,

Suzanne

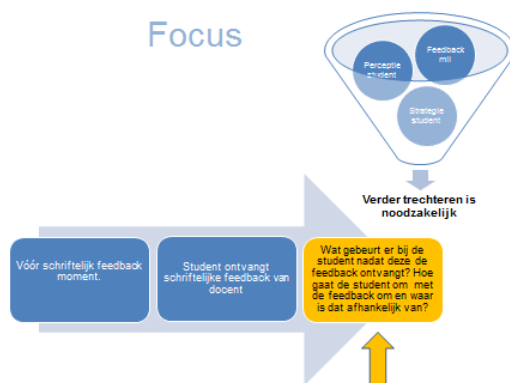
Aanleiding: vanuit docenten

- Frustratie en irritatie volgt wanneer studenten product inhoudelijk niet voldoende aanpassen na het geven van feedback.
- Niet goed aanpassen van product door student:
 - kost docent extra tijd;
 - gaat ten koste van kwaliteit.

Doelstelling

- Inzicht krijgen in de wijze waarop MLI-studenten omgaan met feedback zorgt ervoor dat:
 - docenten beter adaptief feedback kunnen geven;
 - studenten verschillende manieren van omgaan met feedback herkennen en zelf een keuze kunnen maken hoe zij zelf met feedback om willen gaan.
- Met als doel ervoor te zorgen dat:
 - de zelfsturing bij studenten wordt vergroot;
 - producten inhoudelijk beter door de student wordt afgerond.
- Hierdoor:
 - ervaren studenten eerder succeservaringen die ze koppelen aan eigen gemaakte acties (interne attributie);
 - kunnen docenten inhoudelijk gericht adaptief feedback geven.

Focus



Wat kan het MLI-team met de resultaten?

- Resultaten tegen het licht houden van ontwerpcriteria van LA.
- Adaptief feedback geven, waar houd je als docent rekening mee?
- Studenten inzicht geven op welke manier ze om kunnen gaan met feedback en welke keuzes ze hierin zelf kunnen maken.

Valorisatie

- Een handreiking aan studenten hoe ze positief en constructief om kunnen gaan met feedback.

Bijlage 4b: Informatie over het onderzoek aan het docententeam

Informatie onderzoek 'Verbeteren van verwerken van feedback' (onderzoek Suzanne)

Datum : 19 april 2017
 Docenten eerstejaars : [geanonimiseerd]
 Docenten tweedejaars : [geanonimiseerd]

Beste docenten,

Aan het begin van dit schooljaar is in een vergadering van de MLI mijn onderzoek besproken. Ondertussen zijn studenten geïnformeerd, hebben toestemming gegeven en is mijn onderzoeksvoorstel goedgekeurd. Samen met een aantal van jullie heb ik gekeken naar jullie programma tot einde van dit schooljaar. In onderstaande tabel is de planning qua tijd weergegeven en geeft jullie een beeld wat er gebeurt. Omdat in het voorstel het werken met controlegroepen staat beschreven, kan het zijn dat je geen interventie hoeft toe te passen bij je groep studenten. Ik houd jullie daar zeker van op de hoogte.

Overzicht en tijdsplanning onderzoek Suzanne

week	datum	eerstejaars	tweedejaars	onderzoek eerstejaars	onderzoek tweedejaars
17	20-april	meivakantie	meivakantie	Suzanne mailt link digitale vragenlijst naar studenten.	
18	1-mei			Invullen vragenlijst tot en met donderdag 4 mei.	
19	8-mei	LA5	I-fase	Analyse vragenlijst	
20	15-mei	LA5	Inleveren LA5	Ontwerp interventie*	
21	22-mei	Leerteam Inspiratiedag	Werkveldbijeenkomst Inspiratiedag	Informeren docenten MLI m.b.t. interventie.	
22	29-mei	LA5	I-fase		Feedback vanaf maandag 29 mei versturen.
23	5-juni	2 ^e pinksterdag			
24	12-juni	LA5			
25	19-juni	Inleveren LA5	Inleveren I-fase		
25	26-juni			Afname vragenlijst t2	

*Afhankelijk van de resultaten van de analyse van de vragenlijsten en het coderen van de schriftelijke docentenfeedback, wordt in overleg met een collega uit het MLI-team een interventie ontworpen. De interventie is zoveel mogelijk gericht op één factor. Het kan zijn dat bij de uitvoering van de interventie jullie medewerking wordt gevraagd. Denk hierbij aan een aanvulling of verwijzing naar informatie, wanneer jullie studenten de feedback mailen van LA5/1 of LA5/2).

Dank je wel voor jullie medewerking!

Groeten,
Suzanne Raaijmakers

Bijlage 5: Vooraankondiging onderzoek

Vooraankondiging onderzoek binnen de MLI

Binnen de Master Leren en Innoveren zijn we continu bezig ons onderwijs te verbeteren. Dit doen we onder andere door inzicht te krijgen in processen die bij docenten en studenten plaatsvinden. Suzanne Raaijmakers is docent binnen de bachelor van de Pabo van Fontys Hogeschool Kind en Educatie en doet in opdracht van de MLI en ter afronding van de opleiding Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit, onderzoek naar het verwerken van feedback (hoofdonderzoek OU is Rob Nadolski). Binnenkort worden jullie nader geïnformeerd over het verloop en de bijdrage van dit onderzoek.

Opleidingsteam Master Leren en Innoveren

Bijlage 6: Informatiebijeenkomst onderzoek voor studenten

INFORMATIE EN VERLENEN TOESTEMMING ONDERZOEK '**VERBETEREN VAN VERWERKEN VAN FEEDBACK**'

MASTER LEREN EN INNOVEREN



DOEL

Onderzoek naar feedback.



Hogeschool Kind en Educatie



Open Universiteit
www.ou.nl

DEELNAME AAN HET ONDERZOEK



Tijd: 2 keer 20 minuten

Wat: invullen digitale vragenlijst, in de week van 1 mei

Interventie wordt verwerkt in het reguliere aanbod

Deelname is vrijwillig.

Voor het slagen van het onderzoek is een hoge respons heel erg belangrijk!

ANONIEM



Waarom je studentnummer opgeven?

De gegevens t=1 en t=2 worden met elkaar vergeleken op studentniveau. Na het leggen van de relatie tussen de data van t=1 en t=2 wordt het studentnummer **vervangen** door een respondentnummer en niet meer meegenomen in de analyse en rapportage van het onderzoek.

Voor afname van de vragenlijsten wordt de opzet van het onderzoek beoordeeld door de commissie Ethische Toetsing Onderzoek (cETO).

Je mag altijd, zonder opgaaf van reden, aangeven dat je data niet gebruikt mogen worden.

GEVEN VAN TOESTEMMING



Invullen formulier en aan Suzanne geven.

Voor wat, hoort wat!



Een kwestie van uitwisselen van energie, ook als je (nog) geen toestemming verleent.

Bijlage 7: Informatie en verzoek tot verlenen van toestemming deelname onderzoek

(2 weken voor afname t2, inclusief cETO-verklaring)

Beste student,

Binnen de Master Leren en Innoveren zijn we continu bezig ons onderwijs te verbeteren. Dit doen we onder andere door inzicht te krijgen in processen die bij docenten en studenten plaatsvinden. Suzanne Raaijmakers is docent binnen de bachelor van de Pabo van Fontys Hogeschool Kind en Educatie en doet in opdracht van de MLI en ter afronding van de opleiding Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit, onderzoek naar het verwerken van feedback. We willen je vragen mee te werken aan dit onderzoek.

De vragenlijsten worden afgenomen nadat de opzet van het onderzoek is goedgekeurd door de commissie Ethische Toetsing Onderzoek (cETO) van de Open Universiteit. De deelname aan het onderzoek is vrijwillig, maar voor het laten slagen van het onderzoek is het uiteraard belangrijk dat je hier aan mee doet. De deelname aan dit onderzoek betreft het twee maal invullen van een vragenlijst. Het invullen van de vragenlijst kost je ongeveer 20 minuten per vragenlijst. De totale tijdsbesteding aan het onderzoek is dus ca. 30 minuten.

De deelname aan het onderzoek is vrijwillig, maar voor het laten slagen van het onderzoek is het uiteraard belangrijk dat je hier aan mee doet. Opdat de onderzoeker de benodigde relatie kan leggen tussen de twee momenten dat je de vragenlijst invult, is het van belang dat je jouw studentnummer beide keren invult. Ná het leggen van deze relatie, zal het studentnummer door een respondentnummer worden vervangen en zullen de vragenlijsten verder volledig anoniem worden verwerkt. Mocht je als student bezwaar hebben om een studentnummer in te vullen, dan kun je ook kiezen om een ander nummer in te vullen dat je ook bij de tweede afname van de vragenlijst gebruikt. De resultaten worden in een Excel-bestand (zonder studentnummer) 5 jaar bewaard in het digitaal archief van Fontys Hogeschool Kind en Educatie.

Bij deze brief is een verklaring voor jou bijgevoegd. Door het ondertekenen van deze verklaring geef je aan deel te willen nemen aan dit onderzoek. Voor de volledigheid vermelden we dat je tijdens het onderzoek op elk moment zonder opgave van reden kunt stoppen en zonder (nadelige) gevolgen. Mocht dit onverhoopt het geval zijn dan dien je bij deze afmelding je respondentnummer (is je studentnummer) door te geven.

Als je nog vragen hebt, kun je terecht bij de onderzoeker:

Suzanne Raaijmakers: bereikbaar op woensdag, donderdag en vrijdag tussen 9.00 en 17.00 u. via e-mail (s.raaijmakers@fontys.nl) of telefonisch (08850-89648). Hoofdonderzoeker is Rob Nadolski (Open Universiteit).

De resultaten van het onderzoek kun je opvragen door een mail te sturen aan s.raaijmakers@fontys.nl, onder vermelding van 'ontvangen resultaten onderzoek'

We willen je alvast hartelijk bedanken voor deelname aan het onderzoek.

Opleidingsteam Master Leren en Innoveren

Toestemming cETO << In te vullen door student >>

Naam Student:

Respondentnummer (=studentnummer):

- ✓ Ik geef toestemming om de gegevens die verzameld zijn tijdens dit onderzoek te gebruiken voor wetenschappelijk onderzoek.
- ✓ Ik heb de informatiebrief gelezen / de informatie ontvangen die bij dit onderzoek hoorde en ik heb de gelegenheid gehad om vragen te stellen aan de onderzoeker als er bepaalde dingen niet duidelijk waren.
- ✓ Ik begrijp dat al de informatie die ik ten behoeve van dit onderzoek geef anoniem worden verzameld en niet tot mij terug te leiden worden.
- ✓ Ik begrijp dat ik op elk moment kan stoppen met het onderzoek, ik hoef hiervoor geen reden op te geven.

Indien u de bovenstaande punten heeft gelezen en akkoord gaat met deelname aan het onderzoek, gelieve hieronder dan het toestemmingsformulier te ondertekenen door de datum van vandaag in te voeren.

Handtekening :

Datum :

Plaats :

Bijlage 8: Vragenlijst 'Feedbackverwerking' en begeleidende e-mail

Beste student,

Eerder ben je geïnformeerd en heb je toestemming gegeven voor deelname aan dit onderzoek. De vragenlijst bestaat uit 5 onderdelen (A t/m E). Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 20 minuten. Je eerste gedachte is het belangrijkste, denk niet te lang na over een antwoord.

Dit is de link naar de digitale vragenlijst >>

De vragenlijst kan t/m woensdag 3 mei 2017 worden ingevuld.

Definitie *Begrijpelijke feedback*.

Feedback kun je krijgen vóórdat je iets doet, terwijl je iets aan het doen bent, of nádat je iets hebt gedaan. Je spreekt van 'begrijpelijke feedback' als je snapt wat je met de feedback moet doen om iets beter te (gaan) doen.

Dank je wel voor je medewerking aan het onderzoek.


Mocht je nog vragen hebben, dan kun je me bereiken via mail s.raaijmakers@fontys.nl op woensdag, donderdag en vrijdag.

Vriendelijke groet,

Suzanne Raaijmakers

Rob Nadolski (hoofdonderzoeker Open Universiteit)

PS. Mocht je géén toestemming hebben gegeven en ontvang je ten onrechte deze mail, dan kun je deze vragenlijst als niet verstuurd beschouwen.

 **Suzanne Raaijmakers** • studieloopbaanbegeleider • docent PPO • Fontys Hogeschool Kind & Educatie • Pabo Eindhoven •
Lismortel 25, 5612AR Eindhoven • Kamer 1.10 • postbus 347, 5600 AH Eindhoven •
+31 8850 89648 • s.raaijmakers@fontys.nl • aanwezig opleiding wo-do-vr • stagebezoek di

Deel A (Algemene vragen)

1	Studentnummer
2	Geslacht
3	Leeftijd
4	In welk leerjaar zit je?
5	Verwacht je dit leerjaar af te ronden?
6	Wie is je begeleidende docent?

Deel B

1=helemaal mee oneens, 2=mee oneens, 3=neutraal, 4=mee eens, 5=helemaal mee eens

		1	2	3	4	5
Begrijpelijke feedback						
<i>Feedback kun je krijgen vóórdat je iets doet, terwijl je iets aan het doen bent, of nádat je iets hebt gedaan. Je spreekt van 'begrijpelijke feedback' als je snapt wat je met de feedback moet doen om iets beter te (gaan) doen.</i>						
x	Taak, proces op de taak, zelfsturing, persoon					
7	Begrijpelijke feedback gaat over het product dat ik heb ingestuurd bij de afronding van een taak.					
8	Begrijpelijke feedback gaat over het proces dat ik doorloop om de taak goed af te ronden.					
9	Begrijpelijke feedback gaat over de wijze waarop ik de taak kan aanpakken.					
10	Begrijpelijke feedback gaat over of ik capabel ben om de taak positief af te ronden.					
11	Begrijpelijke feedback gaat over het product dat ik heb ingestuurd én over het proces dat ik heb doorlopen tot de afronding van een taak.					
X	Feed up, feedback, feedforward					
12	Begrijpelijke feedback geeft aan wat ik moet bereiken.					
13	Begrijpelijke feedback dient alleen op verbeterpunten in te gaan.					
14	Begrijpelijke feedback dient zowel op sterke punten alsook op verbeterpunten in te gaan.					
15	Begrijpelijke feedback geeft een compleet beeld van wat ik nog moet doen om de taak goed af te ronden.					
16	Begrijpelijke feedback geeft deels aan wat ik nog moet doen.					
X	Formuleren					
17	Begrijpelijke feedback dient persoonlijk geformuleerd te zijn.					
18	Begrijpelijke feedback dient neutraal geformuleerd te zijn.					
19	Begrijpelijke feedback dient kritisch geformuleerd te zijn.					

20	Begrijpelijke feedback dient positief geformuleerd te zijn.						
	Hoeveelheid/tijd/diepgang						
21	Begrijpelijke feedback dient op hoofdlijnen geformuleerd te zijn.						
22	Begrijpelijke feedback dient uitgebreid geformuleerd te zijn.						
23	Begrijpelijke feedback dient uitgebreid en vaak gegeven te worden.						
X	Aansluiten op inhoudelijk voorkennis						
24	Begrijpelijke feedback sluit aan bij mijn inhoudelijke voorkennis van het vakgebied.						
25	Begrijpelijke feedback sluit aan bij wat ik al weet over de inhoud van de taak.						
X	Tijd						
26	Begrijpelijke feedback dient aan het begin van de taak gegeven te worden.						
27	Begrijpelijke feedback dient aan het einde van de taak gegeven te worden.						
28	Begrijpelijke feedback dient gedurende het hele proces van het werken aan een taak gegeven te worden.						
29	Begrijpelijke feedback dient aan het begin én aan het einde van de taak gegeven te worden.						
X	Rubrics						
Rubrics (definitie) <i>Rubrics zijn standaarden, geformuleerd in toetscriteria en de daarbij behorende niveaus, waaraan de opdracht moet voldoen.</i>							
30	Begrijpelijke feedback dient via rubrics gegeven te worden.						
31	Begrijpelijke feedback is gericht op de inhoud van de beoordelingscriteria van de taak.						
32	Begrijpelijke feedback bevat informatie over het niveau van de beoordelingscriteria.						
X	Afstemming docent						
33	Ik wil bij een taak in gesprek kunnen gaan met docenten over de <u>inhoud</u> van de beoordelingscriteria van de taak.						
34	Ik wil in gesprek kunnen gaan met docenten over de ontvangen feedback op een taak.						
35	Ik wil in gesprek kunnen gaan met docenten over het <u>niveau</u> van de inhoud van een taak.						
X	Kennis over goede feedback						
36	Voor mij begrijpelijke feedback sluit aan op mijn kennis over hoe ik ontvangen feedback goed kan verwerken.						
Reflectie (definitie) <i>Reflectie is een cyclische manier van leren, gericht op het eigen gevoel, wil en gedrag/handelen. En leidt tot inzicht om eigen gedrag in toekomstige situaties te verbeteren.</i>							
X	Reflectie						
37	Begrijpelijke feedback zet mij (in mijn huidige onderwijs) aan tot reflectie op						

	mijn gevoel.						
38	Begrijpelijke feedback zet mij aan tot reflectie op mijn gedrag.						
39	Begrijpelijke feedback zet mij aan tot reflectie op wat ik zelf wil bereiken.						
40	Begrijpelijke feedback zet mij aan tot reflectie op mijn begrip van de inhoud.						

Vragenlijst deel C

Deel B

		1	2	3	4	5
x	Mindset					
41	Je hebt een bepaalde hoeveelheid intelligentie en je kunt <u>niet</u> echt veel doen om dat te veranderen. [hercoderen]					
42	Je intelligentie is iets van jezelf waar je <u>niet</u> veel aan kunt veranderen. [hercoderen]					
43	Het maakt niet uit wie je bent, je kunt je intelligentieniveau ingrijpend veranderen.					
44	Om eerlijk te zijn, je kunt <u>niet</u> veranderen hoe intelligent je bent. [hercoderen]					
45	Je kunt altijd substantieel veranderen hoe intelligent je bent.					
46	Je kunt nieuwe dingen leren, maar je kunt je basisintelligentie <u>niet</u> echt veranderen. [hercoderen]					
47	Het maakt niet uit hoe intelligent je bent, je kunt er veel aan veranderen.					
48	Je kunt je intelligentieniveau aanzienlijk veranderen.					
x	Legitimering docent					
49	Het is afhankelijk van de docent(en) hoe serieus ik de feedback opvat.					
50	Het is afhankelijk van of ik de docent inhoudelijk een expert vind, hoe serieus ik de feedback opvat.					
51	Het is afhankelijk van of ik de docent aardig/vriendelijk vind, hoe serieus ik de feedback opvat.					

Voor de volgende 9 vragen geldt een 7-puntsvragenlijst

1=helemaal niet op mij van toepassing; 2=niet op mij van toepassing; 3=een beetje niet op mij van toepassing;

4=neutraal; 5=een beetje op mij van toepassing; 6=op mij van toepassing; 7= helemaal op mij van toepassing.

x	Self-efficacy	1	2	3	4	5	6	7
52	Vergeleken met andere studenten in deze klas, verwacht ik dat ik het goed doe.							
53	Ik ben ervan overtuigd dat ik de stof begrijp die in dit semester is aangeboden.							
54	Ik verwacht dat ik het goed zal doen in deze klas.							
55	Vergeleken met andere studenten in de klas, denk ik dat in een goede student ben.							

56	Ik weet zeker dat ik het uitstekend zal doen bij de taken die ik in deze klas zal krijgen.							
57	Ik verwacht dat ik een goede beoordeling zal krijgen in deze klas.							
58	Mijn studievoordigheden zijn uitstekend vergeleken met andere studenten uit mijn klas.							
59	Vergeleken met andere studenten in deze klas, denk ik dat ik veel inhoudelijke kennis heb.							
60	Ik weet dat ik in staat zal zijn om de materialen voor deze klas te leren.							

Vragenlijst deel D

		1	2	3	4	5
x	Taak, proces op de taak, zelfsturing, persoon					
61	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback over het product dat ik heb ingestuurd voor de afronding van een taak.					
62	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback over het proces dat ik doorloop om de taak goed af te ronden.					
63	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback over de wijze waarop ik de taak kan aanpakken.					
64	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback over of ik capabel ben om de taak positief af te ronden.					
65	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback over het product dat ik heb ingestuurd én het proces dat ik heb doorlopen tot de afronding van de opdracht.					
X	Feed up, feedback, feedforward					
66	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die aangeeft wat ik moet bereiken.					
67	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die alleen aangeeft op welke verbeterpunten ik dien in te gaan.					
68	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die aangeeft welke sterke punten ik heb en op welke verbeterpunten ik dien in te gaan.					
69	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die een compleet beeld geeft van wat ik nog moet doen om de taak goed af te ronden.					
70	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die deels aangeeft van wat ik nog moet doen.					
X	Formulering					
71	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die persoonlijk geformuleerd is.					
72	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die neutraal geformuleerd is.					
73	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die kritisch					

	geformuleerd is.						
74	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die positief geformuleerd is.						
x	Hoeveelheid/tijd/diepgang						
75	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die op hoofdlijnen geformuleerd is.						
76	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die uitgebreid geformuleerd is.						
77	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die uitgebreid en vaak gegeven wordt.						
X	Aansluiten op inhoudelijke voorkennis						
78	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die aansluit bij wat ik al weet over de inhoud van de taak.						
79	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die aansluit op mijn inhoudelijke voorkennis van het vakgebied.						
X	Tijd						
80	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback aan het begin van de taak.						
81	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback aan het einde van de taak.						
82	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback aan het begin én aan het einde van de taak.						
83	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback gedurende het hele proces van het werken aan een taak.						
x	Rubrics						
Rubrics (definitie) <i>Rubrics zijn standaarden, geformuleerd in toetscriteria en de daarbij behorende niveaus, waaraan de opdracht moet voldoen</i>							
84	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback via rubrics.						
85	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die gericht is op de inhoud van de beoordelingscriteria van de taak.						
86	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die informatie bevat over het niveau van de beoordelingscriteria.						
X	Afstemming met de docent						
89	Ik kan (in mijn huidige onderwijs) bij een taak in gesprek gaan met docenten over de <u>inhoud</u> van de taak.						
88	Ik kan (in mijn huidige onderwijs) in gesprek gaan met docenten over de ontvangen feedback op een taak.						
89	Ik kan (in mijn huidige onderwijs) in gesprek gaan met docenten over het <u>niveau</u> van de inhoud van een taak.						
X	Kennis over goede feedback						
90	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die aansluit op mijn						

	kennis hoe ik feedback goed kan verwerken.					
X	Reflectie					
91	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die mij aanzet tot reflectie op mijn gevoel.					
92	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die mij aanzet tot reflectie op mijn gedrag.					
93	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die mij aanzet tot reflectie op wat ik wil bereiken.					
94	Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die mij aanzet tot reflectie op begrip van de inhoud.					
X	Legitimatie docent					
95	In mijn huidige onderwijs vat ik de feedback van de docent(en) serieus op.					
X	Emoties na ontvangen van feedback					
96	Ik ben (in mijn huidige onderwijs) teleurgesteld als de feedback aangeeft dat ik minder presteerde dan ik zelf inschatte.					
97	Ik ben (in mijn huidige onderwijs) blij/opgelucht als de feedback aangeeft dat ik beter presteerde dan ik zelf inschatte.					
98	Ik ben (in mijn huidige onderwijs) boos als de feedback aangeeft dat ik minder presteerde dan ik zelf inschatte.					
99	Ik ben (binnen mijn huidige onderwijs) onverschillig als de feedback aangeeft dat ik zelf verkeerd inschatte hoe ik presteerde.					
100	Bij het ontvangen van begrijpelijke feedback (binnen mijn huidige onderwijs) zijn mijn emoties positief.					
101	Bij het ontvangen van voor mij onbegrijpelijke feedback (in mijn huidige onderwijs) zijn mijn emoties positief.					
102	Bij het ontvangen van begrijpelijke feedback (in mijn huidige onderwijs) zijn mijn emoties negatief.					
103	Bij het ontvangen van voor mij onbegrijpelijke feedback (in mijn huidige onderwijs) zijn mijn emoties negatief.					
104	De emotie die ik ervaar na het ontvangen van feedback (binnen mijn huidige onderwijs) heeft invloed op de wijze waarop ik feedback verwerk.					
105	Een positieve emotie op ontvangen feedback (binnen mijn huidige onderwijs) zorgt ervoor dat ik beter in staat ben om feedback te verwerken.					
106	Een negatieve emotie op ontvangen feedback (binnen mijn huidige onderwijs) zorgt ervoor dat ik beter in staat ben om feedback te verwerken. [hercoderen]					
X	Attitude					
107	Feedback wordt (in mijn huidige onderwijs) gegeven om mij te ondersteunen in mijn leerproces.					
108	Ik heb (binnen mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback nodig om mijn taak met een positief resultaat af te ronden.					
109	Begrijpelijke feedback is (binnen mijn huidige onderwijs) voor mij <u>niet</u> noodzakelijk om een taak met een positief resultaat af te ronden. [hercoderen].					

Vragenlijst deel E (open vragen)

In dit deel kun je opmerkingen plaatsen.

Vraag 1) Welke opmerkingen heb je over de ontvangen feedback binnen de opleiding?

Vraag 2) Welke opmerkingen wil je nog plaatsen ten aanzien van de vragenlijst?

Bijlage 9: Voorbeeld responsverhogende maatregel

Persoonlijke e-mail aan student

Dag [naam student],

Je toestemmingsformulier om mee te doen aan het onderzoek 'feedback', heb ik ontvangen. Volgens mijn gegevens heb ik je vragenlijst nog niet ontvangen. Binnen mijn onderzoek ben ik afhankelijk van het aantal respondenten (en daar voel ik me niet altijd even gemakkelijk bij ;-)). Ik begrijp zo dat jullie het nu druk hebben, maar zou je alsjeblieft de vragenlijst in willen vullen als je dit nog niet gedaan hebt?

Je zou me er enorm mee helpen.

[Dit is de link>>](#)

Dank je wel!

Groeten, Suzanne

NB. Het kan zijn dat je een ander nummer hebt gebruikt dan je student- of pcn-nummer, als dat zo is, zou je me dan willen mailen welk nummer dit is (in het onderzoek wordt dit nummer vervangen door een respondentnummer en is niet te koppelen aan je naam bij de uitwerking)?

Bijlage 10: Gegevens data-analyse docentfeedbackkwaliteit

Bijlage 10 bevat Excel-tabellen die geëxporteerd zijn van Atlas.ti waarin de docentfeedbackkwaliteit gecodeerd is door de onderzoeker (rater 1) en een senior onderzoeksdocent (rater 2).

Tabel 1

Analyse docentfeedback analyse, leerjaar 1, rater 1: onderzoeker

Docent	a		b		a		c		b		
Nummering product	1		2		3		4		5		
	Frequentie	Subschaal	Frequentie	Subschaal	Frequentie	Subschaal	Frequentie	Subschaal	Frequentie	Subschaal	Frequentie totaal
1 Feed up	1	1	1	1	0	1	2	1	1	1	5
2 Feedback	6	2	9	2	6	2	14	2	15	2	50
3 Feed forward	29	3	19	2	25	3	26	3	20	2	119
4 Taak	25	3	25	3	23	3	28	3	24	3	125
5 Proces van de taak	12	2	4	1	7	2	14	2	12	2	49
6 Zelfregulatie	2	1	0	1	1	1	0	1	0	1	3
7 Persoon	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
8 Positief geformuleerd	3	1	5	1	2	1	7	2	4	1	21
9 Negatief geformuleerd	2	1	0	1	0	1	2	1	5	1	9
10 Verwijst naar inhoud beoordelingscriteria	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
11 Verwijst naar niveau beoordelingscriteria	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
12 Zet aan tot reflectie op gedrag	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
13 Zet aan tot reflectie op gevoel	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
14 Zet aan tot reflectie op doel	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0

Tabel 2

Analyse docentfeedback analyse, leerjaar 1, rater 2: onderzoeker

Docent	a		b		a		c		b		
Nummering product	1		2		3		4		5		
	Frequentie	Subschaal	Frequentie	Subschaal	Frequentie	Subschaal	Frequentie	Subschaal	Frequentie	Subschaal	Frequentie totaal
1 Feed up	0	1	0	1	0	1	2	1	0	1	2
2 Feedback	10	2	13	2	14	2	18	2	26	3	81
3 FeedForward	28	3	23	3	23	3	27	3	19	2	120
4 Taak	25	3	28	3	26	3	26	3	32	3	137
5 Proces van de taak	11	2	8	2	10	2	16	2	13	2	58
6 Zelfregulatie	3	1	0	1	0	1	3	1	0	1	6
7 Persoon	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
8 Positief geformuleerd	2	1	8	2	2	1	9	2	3	1	24
9 Negatief geformuleerd	1	1	0	1	0	1	2	1	5	1	8
10 Verwijst naar inhoud beo	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
11 verwijst naar niveau beoor	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
12 Zet aan tot reflectie op ge	2	1	3	1	5	1	2	1	5	1	17
13 Zet aan tot reflectie op gef	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
14 Zet aan tot reflectie op do	0	1	0	1	0	1	0	1	2	1	2

Tabel 3

Analyse docentfeedback analyse, leerjaar 2, rater 1: onderzoeker

Docent	d		e		f		f		e		
Nummering product	6		7		8		9		10		
	Frequentie	Subschaal	Frequentie	Subschaal	Frequentie	Subschaal	Frequentie	Subschaal	Frequentie	Subschaal	Frequentie totaal
1.Feed up	0	1	1	1	4	1	2	1	1	1	8
2.Feedback	10	2	19	2	20	2	20	2	13	2	82
3.Feed Forward	8	3	3	1	11	2	10	2	2	1	34
4.Taak	15	2	23	3	27	3	28	3	16	2	109
5.Proces van de taak	3	1	0	1	7	2	3	1	0	1	13
6.Zelfregulatie	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	2
7.Persoon	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
8.Positief geformuleerd	3	1	7	2	8	2	5	1	7	2	30
9.Kritisch geformuleerd	5	1	0	1	1	1	7	2	0	1	13
10.Gericht op inhoud van de beoordelingscriteria	5	1	0	1	5	1	2	1	1	1	13
11.Gericht op niveau van de beoordelingscriteria	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
12.Zet aan tot reflectie op gedrag	0	1	0	1	2	1	0	1	0	1	2
13.Zet aan tot reflectie op gevoel	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
14.Zet aan tot reflectie op doel	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1

Tabel 4

Analyse docentfeedback analyse, leerjaar 2, raterr 2: senior onderzoeksdocent

Docent	d		e		f		f		e		
Nummering product	6		7		8		9		10		
	Frequentie	Subschaal	Frequentie	Subschaal	Frequentie	Subschaal	Frequentie	Subschaal	Frequentie	Subschaal	Frequentie totaal
1 Feed up	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
2 Feedback	11	2	12	2	34	3	33	3	14	2	104
3 FeedForward	4	1	3	1	11	2	9	2	4	1	31
4 Taak	11	2	12	2	30	3	28	3	15	2	96
5 Proces van de taak	4	1	3	1	12	2	12	2	3	1	34
6 Zelfregulatie	1	1	0	1	2	1	1	1	0	1	4
7 Persoon	1	1	0	1	2	1	3	1	0	1	6
8 Positief geformuleerd	6	2	3	1	14	2	15	2	8	2	46
9 Negatief geformuleerd	3	1	1	1	8	2	9	2	0	1	21
10 Verwijst naar inhoud beoordelingsc	8	2	7	2	27	3	29	3	7	2	78
11 verwijst naar niveau beoordelingsc	1	1	3	1	16	2	13	2	4	1	37
12 Zet aan tot reflectie op gedrag	3	1	2	1	8	2	10	2	2	1	25
13 Zet aan tot reflectie op gevoel	0	1	0	1	2	1	4	1	0	1	6
14 Zet aan tot reflectie op doel	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1

Bijlage 11: Ruwe data open vragen vragenlijst 'Feedbackverwerking'

Tabel 1

Ruwe data open vraag 1, leerjaar 1, t1

Welke opmerkingen wil je nog plaatsen ten aanzien van feedback binnen de opleiding?	Spss nr.
Ik vind de schriftelijk docentfeedback van de opleiding goed van kwaliteit is en vaak genoeg gegeven. Ik denk wel dat de uitgebreidheid/mate van kritisch ervan afhankelijk is van de docent. Ik zou wel wat vaker feedback willen hebben van de docent op proces en op product in gespreksvorm tussendoor als je op school werkt. Ik mis ook persoonlijke feedback in vorm van studieloopbaan over aanpak studie/studiehouding/voortgang (nu alleen in vorm van intervisie), maar het is echter niet noodzakelijk.	R21
Wat ik merk is dat de docenten allemaal welwillend en open zijn. Daar twijfel ik geen seconde aan. Wat ik daarnaast merk is dat de docenten overladen worden met werk waardoor het allemaal snel snel tussendoor moet. Dat maakt het jammer....	R1
Er is onderling een groot verschil tussen docenten in de snelheid van reageren op gevraagde feedback van studenten. De ene docent reageert vlot, terwijl de ander weken wacht of niet reageert.	R24
Ik zou graag meer feedback willen tijdens het proces. Dit zorgt ervoor dat je beter weet waar je staat en de beoordeling geen verrassing is.	R12
Ik heb voor mijn gevoel te weinig momenten binnen de opleiding om een docent te treffen voor feedback. Deze is vaak al te druk bezig met andere studenten. Daarnaast is het ook voorgekomen dat ik een document instuurde voor feedback, maar de feedback nooit ontving waardoor ik het heb moeten inleveren zonder de feedback van de docent. Daarnaast gaat er soms erg veel tijd overheen waarbinnen ik niet aan de opdracht werk omdat ik eerst wil weten hoe ik op weg ben. Ik vind het soms lastig om zo op mezelf aangewezen te zijn omdat ik graag in een keer een goed product inlever.	R7
De focus van de feedback varieert onder docenten, dat maakt dat in de bijvoorbeeld de leerteam besprekingen de gedachte wordt gecreëerd dat de rubrics divers worden benadert waardoor de feedback soms lastig op waarde in te schatten is.	R25
Ik zou graag nog meer informele momenten van feedback zien. Dan kan ik gerichter feedback vragen. En het zou fijn zijn als docenten wat betreft het geven van feedback (inhoudelijk) op 1 lijn zitten. Ik heb gehad bij een LA dat mijn begeleider super positief was over mijn stuk en mijn beoordelaar mij op 5 van de 8 punten een onvoldoende gaf...	R26
Er lijkt verschil te zijn bij de docenten van de opleiding in intensiteit van de feedback en het verwachte niveau dus ook de betreffende feedback	R27
Feedback in relatie tot de opleiding is breed, dit is soms ook persoonsgebonden	R28
Er zit veel verschil tussen docenten en het tijdsbestek van feedback geven. De ene docent geeft vrijwel direct feedback en van de andere docent krijg je veel later feedback.	R2
Beschikbaarheid van docenten voor feedback is summier. ik heb de indruk dat de werkdruk van de docenten erg hoog is waardoor ik me bezwaard voel om feedback te vragen.	R5
De verschillen zijn soms per docent groot. Bij de constructie van een aparte begeleider en beoordelaar levert dit nogal eens frustratie op. De inspanningen die geleverd worden om dit te beperken door co-beoordelaar zijn dit geval prettig.	R38
Niet alle docenten zijn even goed in het geven van goede feedback.	R13
Ik heb moeite om feedback te vragen, het zou fijn zijn als er feedback aangeboden wordt om op deze wijze te inventariseren of de stof werkelijk begrepen wordt.	R3
Het niveau van de feedback is wel afhankelijk van de begeleider.	R20

Het duurt soms lang voordat de feedback gegeven wordt. Anderzijds neemt onze docent er wel de tijd voor om mondelingen feedback te geven.	R9
Feedback tijdens de opleiding is erg afhankelijk van de verantwoordelijke docent	R14
Waar ik in LA1 tegenaan ben gelopen, is dat de focus van de docentenfeedback onderling (beoordeling) te ver uit elkaar ligt. Docent A geeft tijdens het proces X aan, terwijl docent B in de beoordeling X ontkracht en Y aan geeft. Dus: objectiviteit en 1 lijn mist soms. Te wijten aan de rubrics? Of onoverkomelijk?	R30
Zeer docent-afhankelijk hoe vaak hoe helpend dit is.	R39
Feedback op La5 eindproces heb ik nog niet gehad.	R31
Ik vind dat je niet vaak feedback krijgt op je leerproces of product van de docent. Vaak maar één keer, maar wel goede feedback (begrijpelijk, positief, kritisch en uitgebreid). Wel veel peerfeedback, maar dat wisselt sterk hoeveel je daaraan hebt (niet altijd kritisch of voldoende uitgebreid).	R32

Tabel 2

Ruwe data open vraag 1, leerjaar 1, t2 met respondentnummer in SPSS

1. Welke opmerkingen wil je nog plaatsen ten aanzien van feedback binnen de opleiding (die je niet tijdens de eerste afname van deze vragenlijst hebt genoemd)?	Resp nr spss
De feedback van verschillende docenten komt niet altijd overeen.	R2
Het zou fijn zijn als docenten beter bereikbaar zijn om vragen en/of ideeën over de feedback uit te wisselen. Dit kan wel via de mail, maar soms is het fijn als dit face to face kan.	R9
Ik vind dat de frequentie van feedback, die gegeven wordt door docenten, te laag is. Ook vind ik de termijn van 10 werkdagen voor een docent om feedback te geven te lang duren. Dit belemmert de voortgang van het leerproces. Docenten reageren soms erg laat op vragen per mail. Afgelopen LA hebben we slechts 1 keer live contact gehad met onze onderzoeksbegeleider.	R24
Feedback is volledig gekoppeld aan de 10 werkdagen termijn na de peerfeedback. Dat zorgt ervoor dat je weinig feedback krijgt of te weinig tijd hebt.	R31
Het is zeer afhankelijk van de docent hoe en hoe vaak feedback gegeven wordt. Ook de reageertijd van docenten verschilt enorm.	R39
Jammer is dat de feedback en het assessment op papier is en niet face to face	R20

Tabel 3

Ruwe data open vraag 1, leerjaar 2, t1 met respondentnummer in SPSS

Welke opmerkingen wil je nog plaatsen ten aanzien van feedback binnen de opleiding?	Spss nr.
De feedback is erg wisselend, de docenten onderling kunnen op hetzelfde document heel anders inhoudelijk feedback geven.	R60
Het zou fijn zijn als er meer ruimte zou zijn voor feedback middels gesprek naast schriftelijke feedback. Met name in die gevallen, waarbij een product uitgebreid van schriftelijke feedback is voorzien. Persoonlijke, mondelinge communicatie is dan prettig. Hier is alleen niet altijd ruimte en tijd voor. Ik hecht veel waarde aan feedback en het heeft voor mij dan ook een bepaalde emotionele lading. Een persoonlijke benadering vind ik daarom prettig. Door deze vragenlijst kom ik ook tot de conclusie dat het, voor mij in ieder geval, van meerwaarde zou zijn (geweest) als er tijdens de opleiding aandacht was geweest (bijvoorbeeld door een gesprek in de klas) over de emotionele waarde/lading van feedback,	R68

hoe daar mee om te gaan. Ook hoe docenten dat zien en benaderen lijkt me voor studenten waardevol om te weten.	
Het gaat hier vooral over feedback krijgen. Ik hecht veel waarde aan het geven van (peer)feedback. Hierdoor leer je zelf kritischer te kijken naar ook je eigen werk. Er is meestal wel de mogelijkheid om in gesprek te gaan en de gekregen feedback te bespreken. Dit blijkt niet bij iedere docent even makkelijk te zijn. Ook het tussentijds krijgen van feedback laat soms lang op zich wachten, terwijl je als student eigenlijk door moet.	R61
De wijze van feedback geven vind ik erg prettig bij deze school. Wel ben ik van mening dat het niet iedere docent even goed in staat is om feedback te geven. Er zijn onderling verschillen in de kwaliteit van feedback geven. Deze verschillen zijn voor mijn niet problematisch, maar bij andere studenten constateer ik dat zij hier in vast kunnen lopen.	R47
Binnen het docententeam zouden duidelijke afspraken moeten zijn over hoe vaak, in welke vorm en met welke snelheid feedback gegeven wordt. Hierdoor voorkom je dat de hoeveelheid feedback die je als student ontvangt docentafhankelijk is en daardoor onvrede ontstaat. Op dit moment bestaan grote verschillen in het geven van feedback door docenten.	R63
Er wordt heel serieus mee omgegaan.	R58
Voor mij bestaat begrijpelijke feedback met name uit mondelinge feedback	R49
Mijn eigen ervaringen met verkregen feedback tijdens de opleiding zijn erg wisselend. Als ik kijk naar het huidige onderwijs, dan ben ik erg positief, maar dat is aan het begin van de studie wel anders geweest. Hier leidde tussentijdse feedback van docent A tot veel vertrouwen in een goede eindbeoordeling, maar dat werd door docent B helaas niet bevestigd in de eindbeoordeling. Mijn kritische noot gaat hier uit naar docent A: de nadruk op feedback op de vorm gaf mij (ten onrechte) de invloed dat de inhoud wel goed zat.	R52
27. De snelheid waarmee de feedback komt vind ik te traag. Docenten hebben 15 dagen om feedback te geven op een product. Hierdoor ontstaan twijfel en zenuwen, in mijn persoonlijke geval.	R57
Het valt mij op dat docenten op mijn huidige opleiding altijd klaar staan om feedback te geven, mits je daar gericht om vraagt. Wanneer ik om feedback vroeg, wilde de docent vaak precies weten waar ik feedback op wilde.	R59
Zorg ervoor dat de feedback van een begeleider en een beoordelaar op 1 lijn liggen.	R53
Er is geregeld nog een groot verschillen tussen docenten. Soms tegenstrijdig. Dat is lastig. Je begeleidingsdocent zegt bijvoorbeeld wat anders dan de docent die je beoordeelt.	R71
Uitgebreid in gesprek kunnen gaan met de docent n.a.v. feedback is erg prettig. Enkel schriftelijke feedback laat (te)veel ruimte voor interpretaties. Ik zie ruimte voor een (uitgebreide) mondeling toelichting/ondersteuning als een noodzakelijke en cruciaal iets t.a.v. de feedbackkwaliteit.	R73

Tabel 4

Ruwe data open vraag 1, leerjaar 2, t2 met respondentnummer in SPSS

1. Welke opmerkingen wil je nog plaatsen ten aanzien van feedback binnen de opleiding (die je niet tijdens de eerste afname van deze vragenlijst hebt genoemd)?	Resp spss
Af en toe grote verschillen bij docenten onderling	R60
De laatste verkregen feedback was voor mij een mooi voorbeeld van hoe feedback onbegrijpelijk kan zijn. Toen ik die las dacht ik dat ik 2 hele hoofdstukken uit mijn onderzoek opnieuw moest doen. Na een mondelinge toelichting van mijn begeleidster bleek dit enorm mee te vallen. Het zou een mooi voorbeeld zijn tijdens leerarrangement 1 komend jaar, van hoe feedback uitgebreid maar onduidelijk kan zijn.	R46
... wat als je het zelf bijna niet meer kunt/durft inschatten omdat er verschil zit in de wijze van beoordelen en feedback geven tussen verschillende docenten. Dat maakt mij als student onzeker. Je ervaart en leest tijdens het proces zeer uiteenlopende feedback op de verschillende stukken van studenten. Dat maakt dat ik het zelf lastig kan inschatten waar ik sta, ondanks de feedback tussendoor.	
Feedback begeleider en beoordelaar afstemmen op elkaar	R53
Ik heb geluk met een begeleider die me naast schriftelijke feedback ook in gesprekken de feedback wil toelichten. Hierin zou meer 1 lijn getrokken mogen worden. De schriftelijke feedback geeft vaak aan wat anders moet, de gesprekken helpen me wat daarvoor nodig is. De gedachten achter de feedback. Deze heb je nodig.	R82
meer individueel in gesprek met studenten.	R79
Door MLI en het regelmatig krijgen van feedback, kan ik beter omgaan met feedback en de feedback ook goed verwerken. Dit is wel een proces geweest. Feedback beschouw ik nu als normaal en zinvol, het maakt me minder onzeker dan voorheen. Vond het heel fijn als men kritisch was.	R81
Het geven van feedback door de docenten gebeurt wel volgens de beoordelingscriteria, maar is vaak onvolledig of zo geformuleerd dat het past in het straatje van de docent. Er is in dat opzicht weinig eigen inbreng van de student welkom en het bespreken van kritiek t.a.v. de gegeven feedback aan de student is bijna onmogelijk. Dit vind ik een belangrijk punt dat meegenomen moet worden voor de toekomst. Wij zijn studenten, maar ook docenten en volwassenen. In dat opzicht is er sprake van een bepaalde gelijkwaardigheid. De docenten van fontys (uiteraard spreek ik niet over alle docenten) zouden meer mogen luisteren naar de inbreng van de student en hun eigen fouten mogen toegeven zodat er bij de studenten minder frustratie ontstaat en een groter gevoel van waardering en eigen waarde.	R55
Feedback werd bij LA5II schriftelijk gegeven. Om met de onderzoeksbegeleider persoonlijk in gesprek te gaan was moeilijk, vanwege de drukke agenda van de begeleider. Het persoonlijke contact is iets wat ik gemist heb. De schriftelijke feedback was voor mij niet altijd begrijpelijk. Ook werd er eerst positief geschreven over punten, terwijl die later negatief werden aangehaald. Feedback dient denk ik wel aan te sluiten op wat eerder aan feedback gegeven is.	R61
Meer tijd voor individuele korte gesprekjes over het onderzoeksplan ipv klassikale bijeenkomsten. Zo kunnen vragen die ontstaan in het schrijfproces sneller beantwoord worden en kun je controleren of je de feedback op de juiste manier verwerkt hebt.	R12
Jammer is dat de feedback en het assessment op papier is en niet face to face	R20
Er zijn op zich genoeg formele feedbackmomenten tijdens la5, extra feedback vragen doe ik niet zo snel maar kan wel.	R58

Tabel 5

Ruwe data open vraag 2, leerjaar 1, t1 met respondentnummer in SPSS

Welke opmerkingen wil je nog plaatsen ten aanzien van deze vragenlijst?	Resp. SPSS
Ik vond het geen fijne vragenlijst om in te vullen.	R36
Soms was het voor mij onduidelijk voor welke situatie ik de vragen moest beantwoorden. Ik kan namelijk de vraag verschillend beantwoorden voor leerarrangement 1 en 2.	R24
Vragen lastig te beantwoorden. Dit komt doordat de vragen hetzelfde geformuleerd zijn met kleine verschillen.	R12
Goede enquête. Knap dat je zoveel vragen over feedback hebt kunnen stellen. Het zette mij ook weer aan tot denken. Succes met je onderzoek!	R7
Ik merk dat ik het soms lastig vind om de vragen te beantwoorden zoals ik het ervaar. Omdat je enerzijds op zoek lijkt naar een "wenselijk antwoord" en dat ik anderzijds nog afhankelijk ben doordat ik nog in de opleiding zit. En hoop dat ik niet te kritisch ben	R26
Lastig om in te vullen. Slechts één LA is tot nu toe echt beoordeeld en het tweede LA was vooral groepsfeedback. LA 1 was in één keer voldoende dus nog niet veel feedback ontvangen.	R27
De grote hoeveelheid vragen zorgde ervoor dat ik niet altijd even scherp was.	R58
Vragen over mijn nivo in relatie tot medestudenten moeilijk te beantwoorden omdat je redelijk anoniem studeert in deze grote groep	R28
Lang, maar goed dat er op reflectie wordt ingegaan en niet alleen op feedback.	R38
Een lastige vragenlijst aangezien er slechts nuance verschillen zijn in veel vragen en een eenduidig antwoord niet altijd mogelijk is.	R3
Af en toe was de formulering voor mij niet helder.	R20
Geen	
Succes met je onderzoek en excuses dat ik het pas zo laat invul. De hernieuwde oproep met als subject 'Dank je wel voor het invullen van de vragenlijst' deed mij echter denken dat ik deze vragenlijst al ingevuld had... Mogelijk dat dit meer mensen is overkomen?	R32
wel veel vragen	R15
De antwoorden zijn niet docent specifiek	R16
Goede lijst. Sommige vragen hebben m.i. teveel overlap.	R30
Veel vragen verschillen een fractie van elkaar, daardoor moet je veel opnieuw lezen, is niet zo motiverend.	R39

Tabel 6

Ruwe data open vraag 2, leerjaar 1, t2 met respondentnummer in SPSS

Welke opmerkingen wil je nog plaatsen ten aanzien van deze tweede vragenlijst?	Resp. SPSS
vragen lijken soms wat suggestief	R26
Feedback achteraf is nog niet van toepassing	R27
Ik krijg (in mijn huidige onderwijs) begrijpelijke feedback die uitgebreid en vaak gegeven wordt. (Vraag 17 van deel D) Ik krijg wel uitgebreid feedback maar niet vaak. Lastige stelling	R38
Erg veel items, wat het moeilijk maakt om scherp te blijven in de beantwoording.	R39
Ik vind dat er veel overlap in de vragen zit. Daardoor ga ik er op den duur wat achteloos doorheen.	R22
De beoordeling van LA5I is nog niet binnen, het 'huidige onderwijs' gaat dus vooral over LA1 en 2.	R32
Het is erg algemeen en de docenten zijn allemaal anders ook in hun feedback en hun enthousiasme om je de weg te wijzen of te laten zoeken.	R20

Tabel 7

Ruwe data open vraag 2, leerjaar 2, t1 met respondentnummer in SPSS

Welke opmerkingen wil je nog plaatsen ten aanzien van deze vragenlijst?	SPSS Respnr
Lang!	R67
Ik vind dit een moeilijke vraag om te beantwoorden: "Voor mij begrijpelijke feedback sluit aan op mijn kennis over hoe ik ontvangen feedback goed kan verwerken." De keuze "weet ik niet", mis ik in dit geval of "geen mening".	R47
Typefout in deze vraag: 15. Vergeleken met andere studenten in de klas, denk ik dat in een goede student ben.	
De grote hoeveelheid vragen zorgde ervoor dat ik niet altijd even scherp was.	R58
Erg lang en soms lastig te lezen zin. Dat maakt de drempel om deze in te vullen groter dan nodig. Toch ingevuld;) en heel veel succes!	R73

Tabel 8

Ruwe data open vraag 2, leerjaar 2, t2 met respondentnummer in SPSS

2. Welke opmerkingen wil je nog plaatsen ten aanzien van deze tweede vragenlijst?	SPSS Resp nr.
Reactietijd dat je feedback terug krijgt lijkt mij ook van belang in je onderzoek	R53
Weinig ruimte voor vrije toelichting of opmerkingen tussendoor. Hierdoor kan ik niet altijd het juiste antwoord geven. Jammer!	R82
Ps. wat een monster vragenlijst....en veel succes met je onderzoek!	
Er zijn op zich genoeg formele feedbackmomenten tijdens la5, extra feedback vragen doe ik niet zo snel maar kan wel.	R58
snap dat je zoveel mogelijk data wil verzamelen, maar dit is wel een heeeeeeeeeeele lange vragenlijst, waar voor mijn gevoel ook nog dubbelingen in zitten	R80
Aantal vragen te veel	R76
Geen opmerkingen. Succes met het afronden van je onderzoek.	R55

Bijlage 12: Ruwe data reacties studenten eerste en tweede leerjaar na interventie

Tabel 1

Ruwe data reacties studenten tweede leerjaar na interventie

Respondentnr.*	Reactie student
RR1	<p>1^e jaars</p> <p>Vooraf de kritische feedback helpt mij verder. Het is leuk om te horen dat je dingen goed hebt gedaan, maar daar leer ik niet zoveel van. Dus hoe kritischer hoe beter eigenlijk! Als ik veel kritische feedback krijg helpt het mij om mijn stuk even weg te leggen, het te overdenken en literatuur te zoeken over de stukken waarop ik feedback heb gekregen om te checken of het klopt waarop ik feedback krijg. Daarna start ik dan weer met (her) schrijven en voel ik me zekerder van wat ik schrijf. Bijv. Ik kreeg van mijn peer maatje feedback over iets wat ik in de inleiding had staan, dat dat beter naar het tk kon. Toen heb ik dat vervolgens uitgebreid onderbouwd en in het tk gezet. Vervolgens hoor ik van jou: dit past beter in je inleiding. Hierdoor ben ik goed gaan nadenken: wat wil ik nu eigenlijk zeggen, hoe kan ik dat het beste doen en waar past het dan het beste.</p> <p>Zo heb ik dat bij LA5-I aangepakt. Hopelijk heb je hier wat aan.</p> <p>Groeten,</p>
RR2	<p>1^e jaars</p> <p>Hallo ,</p> <p>Ten eerste bedankt voor de snelle feedback, dat heb ik als zeer prettig ervaren.</p> <p>De feedback was duidelijk en uitgebreid geformuleerd, ook het feit dat je de goede punten benoemt motiveert. Hierdoor werd het hoe verder te werken aan LA 51 duidelijker. Vooral het benoemen van het aanbrengen van structuur in het theoretisch kader heeft mij aangezet tot veel denkwerk, zoeken, uitproberen.</p>

	Groeten
RR3	<p>1^e jaars</p> <p>beste ,</p> <p>Wat mij vooral heeft aangezet is de eerste opmerkingen over het nog niet hebben van focus en de tips om me verder te helpen. Je hebt het over Stavaza en de effectieve praktijken die daar bij horen.</p> <p>vriendelijke groet</p>
RR4	<p>1^e jaars</p> <p>Beste ,</p> <p>Ik moet eerlijk bekennen dat ik de afgelopen week veel stress heb ervaren omdat veel feedback tegelijkertijd kwam. Voor mijn gevoel had ik mijn visiestuk, door het ontbreken van kennis, niet eerder op kunnen sturen. Na jouw feedback had ik nog slechts 5 dagen om het te verwerken. Dit gaf op het begin veel stress. Zeker omdat ik echt veel moest veranderen en juist dacht, klinkt heel raar, dat ik al een heel eind was. Jouw feedback heeft me veel meer focus gegeven. Ik vind dat je op een directe, kritische manier feedback geeft. Ik had echt het idee dat je het stuk erg goed bekeken had. Persoonlijk gaf dit mij wat meer rust. Je hebt niet enkel benoemt wat fout is, maar ook geholpen naar waar ik naar moet gaan kijken. Ik heb dit jaar geleerd om met feedback om te gaan en begon mezelf niet te verdedigen. Ik ben juist kritisch gaan kijken naar het stuk. Groetjes,</p>
RR5	<p>1^e jaars</p> <p>Hoi,</p> <p>Door je feedback ben ik er eigenlijk achtergekomen dat ik de lijn van het onderzoek nog minder scherp had dan ik dacht (ik wist dat ik het moeilijk vond om een lijn in mijn onderzoek te krijgen) en verstrikt was geraakt in een soort web van belangen...</p> <p>Door de feedback ben ik na gaan denken en tot de conclusie gekomen dat ik het onderzoek te veel moest vervormen om anderen niet in de weg te zitten of omdat ik het gras anders al voor de voeten van collega's wegmaaide. (De nieuwe LIO op onze school zal een soortgelijk onderzoek gaan doen, twee taal-leesexperts waren al met dit onderwerp bezig, etc.)</p> <p>Vandaar dat ik direct met de directrice in gesprek ben gegaan en we hebben gekozen voor een ander onderzoek, waar de school echt nog bijna volledig blanco instaat, ik voel me hier goed bij en dit onderwerp past ook</p>

	<p>beter bij me.</p> <p>Enige nadeel is wel dat ik nu alle zeilen bij heb moeten zetten om nog iets van een onderzoeksontwerp te kunnen realiseren. (Ik merk dat het wel scheelt dat ik de stappen al een keer grofweg heb doorlopen.)</p> <p>Vanavond laat kun je dus mijn nieuwe onderzoeksplan in n@tschool verwachten.</p> <p>Alvast een fijne vakantie!</p> <p>Groetjes,</p>
RR6	<p>1^e jaars</p> <p>Beste,</p> <p>Je feedback heeft me veel stof tot nadenken gegeven. Ik heb geprobeerd terug naar de basis te gaan en heb mijn focus proberen terug te brengen naar het idee wat we besproken tijdens de eerste onderzoeksgroep bijeenkomst. Ik wil je graag aan de hand van de feedback laten weten welke stappen ik heb ondernomen en van jou horen of dit de juiste stappen waren maar ben nu bezig de laatste hand te leggen aan de veranderingen in mijn onderzoeksplan zodat ik het op tijd kan inleveren. Is het goed als ik dit vanavond doe als mijn LA5-1 veilig in natschool staat?</p> <p>Groetjes,</p>
RR7	<p>1^e jaars</p> <p>Hoi ,Een kort antwoord op je vraag:</p> <p>De feedback die mij vooral aan het denken heeft gezet is dat de aanleiding (context) niet helemaal strookte met de probleembeschrijving. Hoewel ik in de probleembeschrijving heel helder was, nam ik in de aanleiding een te lange aanloop voordat ik to the point kwam.</p> <p>Deze feedback heeft me er toe gezet om over te schakelen op een helicopter-view en zo helder te krijgen wat nu eigenlijk de focus is van het onderzoek. Wat heb ik beschreven in de probleemstelling en wat is hier nu concreet de aanleiding van?</p> <p>Jouw feedback heeft me geholpen om de rode draad door mijn onderzoek heen helder te krijgen en ik hoop dat ik dit in mijn vernieuwde versie duidelijk terug laat komen. Groet,</p>

*Respondentnummer komt niet overeen met de in bijlage waarin de data van de ruwe data van de open vragenlijst is opgenomen.

Tabel 2

Ruwe data reacties studenten tweede leerjaar na interventie

Respondentnr.*	
RR8	<p>2^e jaars</p> <p>Dag ,</p> <p>Deze feedback zette me aan tot reflectie op mijn handelen als onderzoeker in de school;</p> <p>- Inhoudelijk kritische feedback; hoe te zorgen voor validiteit en betrouwbaarheid tijdens onderzoeksproces; Hoe zorg je hiervoor? Hierdoor werd <u>bij mij het belang duidelijk dat ik o.a. moest onderzoeken wat ik daadwerkelijk wilde onderzoeken</u>, gegevens moeten antwoord kunnen geven op de onderzoeksvraag. Presentaties, flip on, heel fijn voor mij geweest om nog eens terug te kijken, <u>dat gaf mij rust en vertrouwen!</u></p> <p>- Te zorgen dat de onderzoeksgroep betrokken blijft bij onderzoeksproces; <u>Ik leerde dat ik inspanningen moest leveren</u>; een zieke collega toch met gesprekken weer betrekken en die inspanningen hadden succes!</p> <p>- <u>Zorgen dat je het tijdspad blijft aanhouden tijdens onderzoek en je onderzoeksgroep hierover goed informeert en betreft</u> en als dat mogelijk is zorgen voor goede voorwaarden voor respondenten zoals extra uren in taakbeleid; collega's kregen uren om deel te nemen, aan tijdspad hield ik me heel goed aan, <u>wat veel rust gaf</u> en ik op tijd alle data binnen had.</p> <p>- Dat jij veel feedback gaf tussendoor via mail; door mailverkeer een antwoord op een vraag te geven, <u>voelde ik me gesterkt tijdens het onderzoek en kon ik met kleine stappen steeds verder komen</u>. Dit vond ik het allerfijntst, juist omdat ik vaak twijfel of het wel goed is. Je gaf ook snel antwoord, waardoor ik ook snel weer verder kon.</p> <p>- Door bij een feedbackronde proberen een zo compleet mogelijk document aan te leveren, kreeg ik ook tweemaal op alle punten feedback, waardoor <u>ik ook beter van een afstand naar het geheel en het onderzoek kon kijken en daarop te reflecteren</u>.</p> <p>Ook merkte ik als student dat jij echt betrokken was bij de studenten,</p>

	<p>wat voor ons hele groepje heel fijn was en <u>positief en gemotiveerd</u> bleven!</p> <p>Dit merkten we aan dat je echt luisterde op een fijne manier, echt inhoudelijk op de hoogte was van de diverse onderzoeken en meedacht en sparde. Complimenten hiervoor!</p> <p>Groetjes,</p>																																
RR9	<p>2^e jaars</p> <p><u>Reflectie op handelen n.a.v. feedback</u></p> <p>Naar aanleiding van (de mondelinge toelichting op!*) de gekregen feedback ben ik terug gaan kijken hoe ik tot de keuzes voor de verschillende alinea's in het hoofdstuk gekomen was. Vervolgens bleek</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>Score</th><th>Wegingsfactor</th><th>Gewogen score</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Resultaten</td><td>0,50</td><td>1,50</td><td>0,75</td></tr> <tr> <td> Weergave van de resultaten De resultaten worden overzichtelijk gepresenteerd, bijvoorbeeld per instrument of onderzoeksvraag. Indien passend, wordt ter ondersteuning gebruik gemaakt van grafieken en/of tabellen. Er is een relevante selectie van de ruwe data gemaakt. </td><td>Voldoende</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td> Beschrijving van de resultaten De resultaten volgen niet logisch uit de analyse. De beschrijving van de resultaten worden gekleurd door eigen interpretaties </td><td>Onvoldoende</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td colspan="4"> Toelichting Resultaten: Opbouw van het hoofdstuk resultaten is te volgen. De vraag is waarom er met de interviews wordt begonnen (en niet met de observaties). Op basis van de doorgaande lijn (voorgaand hoofdstuk) lijkt dit aannemelijk. Per deelvraag de resultaten weergeven is starten met interviews 'logischer'. Het is lastig te traceren wat de resultaten zijn; samenvatting van de interviews gebaseerd op diverse topics. De vraag is of de resultaten logisch voortvloeien uit de analyse. Uit de bijgevoegde bijlagen is een zorgvuldige analyse te 'halen'. </td></tr> </tbody> </table> <p>het gebruiken van de topics veel logischer, en heb ik hier een omzetting in gemaakt.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>Score</th><th>Wegingsfactor</th><th>Gewogen score</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Conclusies</td><td>0,00</td><td>1,50</td><td>0,00</td></tr> <tr> <td> Antwoord op de onderzoeksvraag Toelichting Conclusie Conclusies volgen de deelvragen. Bij deelvraag 2 wordt nu beschreven 'waargenomen aanwezige feedback tijdens een les onderzoekend leren'. Eén les observatie is op deze plek in de rapportage nieuwe informatie. Zorg dat dit al in eerdere hoofdstukken duidelijk wordt. Eén onderbouwing is 'effectieve feedback ontbreekt nog'. De vraag is of er voldoende 'data' verzameld is om deze conclusie te kunnen/mogen trekken. Is de vertaalslag tussen de training en het geobserveerde te maken (voor de leerkrachten)? De onderzoeksvraag wordt samenvattend en 'beknopt' beantwoord. </td><td>Onvoldoende</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>Naar aanleiding van (de mondelinge toelichting op!*) de feedback ben ik gaan terugkijken waarom ik de conclusies zo stellig heb neergezet. Ondanks dat mijn leidinggevende dit juist heel sterk vond in het stuk, heb ik enkele stellingnames toch iets voorzichtiger geformuleerd. Dit is eigenlijk wel vreemd, want nu voldoet het wel aan de normen van de docenten, maar is de leidinggevende van de school waar het onderzoek heeft plaatsgevonden minder tevreden.</p>		Score	Wegingsfactor	Gewogen score	Resultaten	0,50	1,50	0,75	Weergave van de resultaten De resultaten worden overzichtelijk gepresenteerd, bijvoorbeeld per instrument of onderzoeksvraag. Indien passend, wordt ter ondersteuning gebruik gemaakt van grafieken en/of tabellen. Er is een relevante selectie van de ruwe data gemaakt.	Voldoende			Beschrijving van de resultaten De resultaten volgen niet logisch uit de analyse. De beschrijving van de resultaten worden gekleurd door eigen interpretaties	Onvoldoende			Toelichting Resultaten: Opbouw van het hoofdstuk resultaten is te volgen. De vraag is waarom er met de interviews wordt begonnen (en niet met de observaties). Op basis van de doorgaande lijn (voorgaand hoofdstuk) lijkt dit aannemelijk. Per deelvraag de resultaten weergeven is starten met interviews 'logischer'. Het is lastig te traceren wat de resultaten zijn; samenvatting van de interviews gebaseerd op diverse topics. De vraag is of de resultaten logisch voortvloeien uit de analyse. Uit de bijgevoegde bijlagen is een zorgvuldige analyse te 'halen'.					Score	Wegingsfactor	Gewogen score	Conclusies	0,00	1,50	0,00	Antwoord op de onderzoeksvraag Toelichting Conclusie Conclusies volgen de deelvragen. Bij deelvraag 2 wordt nu beschreven 'waargenomen aanwezige feedback tijdens een les onderzoekend leren'. Eén les observatie is op deze plek in de rapportage nieuwe informatie. Zorg dat dit al in eerdere hoofdstukken duidelijk wordt. Eén onderbouwing is 'effectieve feedback ontbreekt nog'. De vraag is of er voldoende 'data' verzameld is om deze conclusie te kunnen/mogen trekken. Is de vertaalslag tussen de training en het geobserveerde te maken (voor de leerkrachten)? De onderzoeksvraag wordt samenvattend en 'beknopt' beantwoord.	Onvoldoende		
	Score	Wegingsfactor	Gewogen score																														
Resultaten	0,50	1,50	0,75																														
Weergave van de resultaten De resultaten worden overzichtelijk gepresenteerd, bijvoorbeeld per instrument of onderzoeksvraag. Indien passend, wordt ter ondersteuning gebruik gemaakt van grafieken en/of tabellen. Er is een relevante selectie van de ruwe data gemaakt.	Voldoende																																
Beschrijving van de resultaten De resultaten volgen niet logisch uit de analyse. De beschrijving van de resultaten worden gekleurd door eigen interpretaties	Onvoldoende																																
Toelichting Resultaten: Opbouw van het hoofdstuk resultaten is te volgen. De vraag is waarom er met de interviews wordt begonnen (en niet met de observaties). Op basis van de doorgaande lijn (voorgaand hoofdstuk) lijkt dit aannemelijk. Per deelvraag de resultaten weergeven is starten met interviews 'logischer'. Het is lastig te traceren wat de resultaten zijn; samenvatting van de interviews gebaseerd op diverse topics. De vraag is of de resultaten logisch voortvloeien uit de analyse. Uit de bijgevoegde bijlagen is een zorgvuldige analyse te 'halen'.																																	
	Score	Wegingsfactor	Gewogen score																														
Conclusies	0,00	1,50	0,00																														
Antwoord op de onderzoeksvraag Toelichting Conclusie Conclusies volgen de deelvragen. Bij deelvraag 2 wordt nu beschreven 'waargenomen aanwezige feedback tijdens een les onderzoekend leren'. Eén les observatie is op deze plek in de rapportage nieuwe informatie. Zorg dat dit al in eerdere hoofdstukken duidelijk wordt. Eén onderbouwing is 'effectieve feedback ontbreekt nog'. De vraag is of er voldoende 'data' verzameld is om deze conclusie te kunnen/mogen trekken. Is de vertaalslag tussen de training en het geobserveerde te maken (voor de leerkrachten)? De onderzoeksvraag wordt samenvattend en 'beknopt' beantwoord.	Onvoldoende																																

	<p>Zelf was ik erg tevreden met mijn geschreven advies, zeker gezien het feit dat de directie van mijn school het advies volledig overneemt, en ik komend jaar hier dus mee verder kan. Door de feedback werd ik erop gewezen dat ik weinig had geschreven over eventuele weerstand. Het kwam al wel aan bod in het rapport, maar nog niet expliciet in het advies.</p>																														
	<table><tr><td>Advies</td><td>Score</td><td>Wegingsfactor</td><td>Gewogen score</td></tr><tr><td></td><td>1</td><td>2,00</td><td>2</td></tr><tr><td>Praktisch en concreet</td><td>Voldoende</td><td></td><td></td></tr><tr><td><table><tr><td>Onvoldoende</td><td>Voldoende</td><td>Goed</td></tr><tr><td>Het advies vloeit niet logisch voort uit de conclusies. Er wordt geen praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd. Hierbij wordt niet ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie. Er wordt geen rekening gehouden met de belangen van alle betrokkenen.</td><td>Het advies vloeit logisch voort uit de conclusies en sluit aan bij de probleemstelling. Er wordt een praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd en onderbouwd. Hierbij wordt ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie.</td><td>Het advies wordt duidelijk onderbouwd met behulp van de onderzoeksresultaten en theorie. Er wordt een praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd en onderbouwd. Hierbij wordt ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie. De belangen van alle betrokkenen worden vermeld. Er wordt geanticipeerd op verwachte weerstand.</td></tr></table></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td colspan="4">Toelichting Advies</td></tr><tr><td colspan="4">Duidelijk, concrete met praktische richtlijnen voor implementatie komend schooljaar. Een duidelijk advies waar school, leerkrachten mee verder kunnen.. Beschreven wordt dat de feedbackcyclus ook binnen andere vakgebieden toegepast kan worden (gaat worden?). De overweging is of dit komend studiejaar al opgepakt zou moeten worden. Mogelijke weerstand in de Organisatie wordt niet beschreven; waarschijnlijk zal daar geen sprake van zijn.</td></tr></table>	Advies	Score	Wegingsfactor	Gewogen score		1	2,00	2	Praktisch en concreet	Voldoende			<table><tr><td>Onvoldoende</td><td>Voldoende</td><td>Goed</td></tr><tr><td>Het advies vloeit niet logisch voort uit de conclusies. Er wordt geen praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd. Hierbij wordt niet ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie. Er wordt geen rekening gehouden met de belangen van alle betrokkenen.</td><td>Het advies vloeit logisch voort uit de conclusies en sluit aan bij de probleemstelling. Er wordt een praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd en onderbouwd. Hierbij wordt ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie.</td><td>Het advies wordt duidelijk onderbouwd met behulp van de onderzoeksresultaten en theorie. Er wordt een praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd en onderbouwd. Hierbij wordt ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie. De belangen van alle betrokkenen worden vermeld. Er wordt geanticipeerd op verwachte weerstand.</td></tr></table>	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Het advies vloeit niet logisch voort uit de conclusies. Er wordt geen praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd. Hierbij wordt niet ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie. Er wordt geen rekening gehouden met de belangen van alle betrokkenen.	Het advies vloeit logisch voort uit de conclusies en sluit aan bij de probleemstelling. Er wordt een praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd en onderbouwd. Hierbij wordt ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie.	Het advies wordt duidelijk onderbouwd met behulp van de onderzoeksresultaten en theorie. Er wordt een praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd en onderbouwd. Hierbij wordt ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie. De belangen van alle betrokkenen worden vermeld. Er wordt geanticipeerd op verwachte weerstand.				Toelichting Advies				Duidelijk, concrete met praktische richtlijnen voor implementatie komend schooljaar. Een duidelijk advies waar school, leerkrachten mee verder kunnen.. Beschreven wordt dat de feedbackcyclus ook binnen andere vakgebieden toegepast kan worden (gaat worden?). De overweging is of dit komend studiejaar al opgepakt zou moeten worden. Mogelijke weerstand in de Organisatie wordt niet beschreven; waarschijnlijk zal daar geen sprake van zijn.			
Advies	Score	Wegingsfactor	Gewogen score																												
	1	2,00	2																												
Praktisch en concreet	Voldoende																														
<table><tr><td>Onvoldoende</td><td>Voldoende</td><td>Goed</td></tr><tr><td>Het advies vloeit niet logisch voort uit de conclusies. Er wordt geen praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd. Hierbij wordt niet ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie. Er wordt geen rekening gehouden met de belangen van alle betrokkenen.</td><td>Het advies vloeit logisch voort uit de conclusies en sluit aan bij de probleemstelling. Er wordt een praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd en onderbouwd. Hierbij wordt ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie.</td><td>Het advies wordt duidelijk onderbouwd met behulp van de onderzoeksresultaten en theorie. Er wordt een praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd en onderbouwd. Hierbij wordt ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie. De belangen van alle betrokkenen worden vermeld. Er wordt geanticipeerd op verwachte weerstand.</td></tr></table>	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Het advies vloeit niet logisch voort uit de conclusies. Er wordt geen praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd. Hierbij wordt niet ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie. Er wordt geen rekening gehouden met de belangen van alle betrokkenen.	Het advies vloeit logisch voort uit de conclusies en sluit aan bij de probleemstelling. Er wordt een praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd en onderbouwd. Hierbij wordt ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie.	Het advies wordt duidelijk onderbouwd met behulp van de onderzoeksresultaten en theorie. Er wordt een praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd en onderbouwd. Hierbij wordt ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie. De belangen van alle betrokkenen worden vermeld. Er wordt geanticipeerd op verwachte weerstand.																									
Onvoldoende	Voldoende	Goed																													
Het advies vloeit niet logisch voort uit de conclusies. Er wordt geen praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd. Hierbij wordt niet ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie. Er wordt geen rekening gehouden met de belangen van alle betrokkenen.	Het advies vloeit logisch voort uit de conclusies en sluit aan bij de probleemstelling. Er wordt een praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd en onderbouwd. Hierbij wordt ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie.	Het advies wordt duidelijk onderbouwd met behulp van de onderzoeksresultaten en theorie. Er wordt een praktisch en realistisch onderwijskundig advies geformuleerd en onderbouwd. Hierbij wordt ingegaan op de wijze van implementatie in de eigen organisatie. De belangen van alle betrokkenen worden vermeld. Er wordt geanticipeerd op verwachte weerstand.																													
Toelichting Advies																															
Duidelijk, concrete met praktische richtlijnen voor implementatie komend schooljaar. Een duidelijk advies waar school, leerkrachten mee verder kunnen.. Beschreven wordt dat de feedbackcyclus ook binnen andere vakgebieden toegepast kan worden (gaat worden?). De overweging is of dit komend studiejaar al opgepakt zou moeten worden. Mogelijke weerstand in de Organisatie wordt niet beschreven; waarschijnlijk zal daar geen sprake van zijn.																															
	<p>Door dit aan te vullen hoop ik de beoordeling van het advies naar een goed te kunnen tillen.</p> <p>* Bij de onderdelen ‘Resultaten’ en ‘Conclusies’ zou ik zonder de mondelinge toelichting van xxx echt niet gesnapt hebben wat er werd bedoeld met de feedback. Bij ‘Resultaten’ dacht ik dat ik opnieuw moest gaan analyseren, en bij ‘Conclusies’ dacht ik dat ik meer data moest gaan verzamelen voordat ik conclusies mocht trekken. Het toelichtende gesprek was dus voor mij veel waardevoller dan de schriftelijke feedback (hier bleek dat het enkele kleine aanpassingen/toevoegingen betrof).</p>																														
RR10	<p>2^e jaars</p> <p>Beste,</p> <p>Naar aanleiding van je beoordeling heb ik een afspraak gehad met Sarah, mijn onderzoeksbegeleider. Duidelijk was dat ik de resultaten in een andere vorm moet weergeven. Hierop heb ik een verbetervoorstel gemaakt wat ik naar xxx heb gestuurd voor feedback. Deze heb ik inmiddels mogen ontvangen. Zo ook heb ik feedback aan xxx (met een goed voor haar LA5) gevraagd en mijn collega xxxx als onderzoeksdocent. Op dit moment ben ik druk om alle feedback te verwerken. In de bijlage de versie die ik terug heb gekregen van xxx. Als je nog aanvullingen of tips daarop hebt hoor ik die graag.</p> <p>Groet</p>																														
RR11	<p>2^e jaars</p>																														

	<p>Hallo ,</p> <p>Dit waren voor mij de belangrijkste elementen: Je wijze waarop je feedback bracht: ik vind je positief en op een vriendelijke wijze kritisch, je geeft het gevoel vertrouwen te hebben dat het goed komt en daarbij ook te willen helpen indien nodig. Dit was voor mij ook met name belangrijk na de onvoldoende voor LA51, wat voor mij natuurlijk een teleurstelling was. Na de vakantie was je ook direct bereid om een mondelinge toelichting te geven en gaf je me op een positieve manier handvaten om de draad weer op een goede manier op te pakken.</p> <p>Reflectie voor mij op mijn handelen → niet te zwaar aan de onvoldoende tillen, de draad weer op pakken en in het vervolg beter afstemming zoeken i.p.v. te denken dat ik feedback heb begrepen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je expertise op onderzoekgebied: je dacht op een professionele manier met me mee, bijvoorbeeld ook over de opbouw van mijn onderzoek (bijvoorbeeld over de formulering van deelvragen). Ik had daarbij ook vertrouwen in jouw expertise op gebied van onderzoek. Je wist ook goed te focussen op mijn valkuil. <p>Reflectie voor mij op mijn handelen → doordat ik te diep in mijn eigen denkkoker zat, had ik het mezelf in mijn onderzoeksplan onnodig moeilijk gemaakt. Ik heb goede feed-up gehad om mijn onderzoeksplan op essentiële zaken aan te passen en het eenvoudiger te maken. Ook bleef je me tijdens LA52 in de feedback continue wijzen op mijn valkuil (niet te complex, dus eenvoudig formuleren). Om feedback aan te nemen moet ik wel kunnen varen op iemands expertise op gebied van onderzoek. Dat gevoel zat bij jou goed.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je snelheid van feedback: Je kon met jou afspraken maken over het moment van aanleveren en vervolgens kreeg je dan ook heel snel op het afgesproken tijdstip feedback terug. Ook als ik vragen had, kreeg ik heel snel antwoord en kon ik weer direct verder. Dat werkte echt motiverend! <p>Reflectie voor mij op mijn handelen → doordat jouw feedback snel kwam zat ik nog helemaal in mijn onderzoek, waardoor ik ook meteen reflectief verder kon en eventueel nog een checkvraag kon stellen.</p> <p>Kortom: xxx, ontzettend bedankt voor je vriendelijke, positief kritische, professionele just-in-time feedback!! Hier heb ik veel aan gehad en deze heeft me veel geholpen. Voor mij was je ook een goed voorbeeld hoe ik zelf wil handelen in de begeleiding van studenten. Ook dat heeft tot reflectie geleid ☺!</p> <p>Als ik je niet meer spreek, wens ik je een hele fijne onvergetelijke tijd in (als ik het goed onthouden heb) Noorwegen!!</p> <p>Groetjes ,</p>
RR12	<p>2^e jaars</p> <p>Ik heb reacties op je feedback in het document verwerkt. Ik hoop dat je net zo veel aan hebt als ik aan je feedback ;-)</p> <p>gr.</p> <p>xxx</p>

	<p>Deze paragraaf heb ik zoals aangegeven gebruikt in de verdere uitwerking van de probleemanalyse. De opmerkingen over welke informatie waar het beste past heb ik allemaal meegenomen.</p> <p>Onderbouwd met studentenquêtes die we halfjaarlijks afnemen</p> <p>Ik heb nu (hopelijk) duidelijker ingestoken op de perceptie op competentieontwikkeling. N.a.v. ons gesprek ben ik kritischer gaan kijken naar wat hier over staat beschreven door het hele onderzoeksplan heen. Van Laura kreeg ik soortgelijke opmerkingen.</p> <p>Goede opmerking. Beter onderbouwd nu.</p> <p>Alle opmerkingen meegenomen. Paragraaf 2.3. komt niet meer terug in de ingeleverde versie. Volledig TK al mee opgestuurd. De conceptversie door Laura kritisch bekeken.</p> <p>Zoals besproken...</p> <p>Nu onderscheidt gemaakt tussen een stappenplan enerzijds en de daadwerkelijke onderzoeksvragen anderzijds. Als deelvragen gefocust op studenten en docenten apart.</p> <p>Laura had veel vragen en opmerkingen bij dit deel van het plan.</p> <p>Teruggezocht via Baarda (en andere onderzoeksboeken). Beschrijvend (casestudy) lijkt het beste overeen te komen met wat ik echt wil.</p> <p>Beter meegenomen nu</p>
RR13	<p>2^e jaars</p> <p>Hallo ,</p> <p>Jouw feedback heeft mij regelmatig aan het denken gezet. Het belangrijkste wat ik geleerd heb van jou feedback is dat ik niet moet schrijven met een "schrijvers bias". Ik heb geleerd hoe ik een onderzoek moet/kan vertalen voor de lezers, zoals de onderzoekers maar ook het management. Jou feedback maakte dat ik meer bewuste keuze heb gemaakt bij het uitvoeren van het onderzoek, het documenteren en het analyseren van de onderzoekgegevens. Hierbij kun je denken aan jou vragen zoals:</p> <p>"hoe zie je dit dan", "waar merk je dat aan".</p> <p>Met vriendelijke groet</p>
RR14	<p>2^e jaars</p> <p>Hallo,</p> <p>Ik kan je het volgende als antwoord geven:</p> <p>Naar aanleiding van jouw feedback op mijn onderzoeksopzet zal ik mij bij een volgend onderzoek meer verdiepen in de anonimisering van respondenten. Ik zou hierbij denk ik ook de hulp inroepen van een expert, want ik weet niet goed hoe en op welke punten ik hier dan rekening mee moet houden. Ook zou ik naar aanleiding van jouw feedback nog eens goed controleren of conclusies daadwerkelijk</p>

	<p>aansluiten op resultaten en dit door een peer laten checken.</p> <p>En als laatste: jouw positieve feedback op hoe ik mijn context, probleemanalyse en theoretisch kader heb verbeterd bevestigt mij in de manier waarop ik hiermee bezig ben geweest. Het zorgt ervoor dat ik in de toekomst me zekerder voel om soms gewoon de boel om te gooien en dingen te schrappen. Een echt handelen en voorbeeld hiervan is er nu dus nog niet uit voortgekomen, maar ik hoop dat je hier voldoende aan hebt? Groeten,</p>
RR15	<p>2^e jaars</p> <p>Hallo ,Het is lastig om precies aan te geven welke feedback mij heeft aangezet tot handelen, omdat heel veel van je feedback mij heeft aangezet tot handelen en dan vooral tot het durven loslaten van mijn eerste versie, sommige dingen helemaal om te gooien en veel te schrappen.</p> <p>Dit heeft daarbij bijvoorbeeld geholpen: <i>Je blijft nog steeds wat algemeen. Ik wil je adviseren om je eerste alinea te behouden en de tweede alinea volledig toe te spitsen op differentiatie en waarom dat een ambitie is van jouw school. Leg daarin uit wat differentiatie is, waarom dit een probleem is in de school? Voor wie het een probleem is etc (Zie vragen in het format).</i></p> <p>Of deze: <i>Deze alinea vind ik erg onoverzichtelijk. Presenteer een paar relevante werkvormen en noem vooral niet te veel. Maak hierbinnen ook een duidelijke verbinding met homogene en heterogene groepen en/ of convergente en divergente differentiatie. Probeer continue de verbinding en redeneerlijn te behouden.</i></p> <p>Door deze feedback heb ik de het hoofdstuk conclusies nog eens goed bekeken en opnieuw beschreven aan de hand van mijn tk (een andere insteek gekozen, want in eerste instantie was mijn eerste insteek de resultaten, maar bij het herschrijven verbond ik de resultaten aan het tk), waardoor ik ook meer verwijzingen naar de literatuur kon maken:</p> <p><i>De structuur is goed van de conclusies. Wat nog mist is de verbinding met de theorie (het TK). Dat is belangrijk voor een voldoende. Nu geef je eigenlijk gewoon een samenvatting van de resultaten, dat is niet de bedoeling. Probeer boven de stof te staan en de bevindingen te koppelen aan literatuur -> wat zeggen deze belangrijkste bevindingen?</i></p> <p>Over het algemeen heeft jou feedback me regelmatig tot reflectie aangezet. Je feedback is een mix van concrete tips en vragen die ervoor zorgen dat ik dingen opnieuw bekijk en nader onderzoek en herformuleer of schrap. Dit werkt heel prettig. Ik hoop dat je hier voldoende aan hebt. Groeten,</p>

Bijlage 13: Proces ontwerpen interventie-opdracht

Voor het verloop van het ontwerp van de interventie met docenten van de opleiding is hieronder weergegeven. Docenten gaven bij Ontwerp 1 aan dat de opdracht niet veel meer tijd en niet als extra opdracht aan studenten kon worden gegeven, omdat de werkdruk hoog ligt aan het einde van het schooljaar. In overleg werd gekeken of de rubrics mee konden nemen in het ontwerp (Ontwerp 2). Het nadeel van dit idee was dat het meerdere aspecten zou omvatten (reflectie en het gebruik van rubrics). Ontwerp 3 ging uit van 'reflectie', maar was daarin nog sturend. Omdat de interventie zich zou richten op reflectie bijdraagt aan het verbeteren van feedbackverwerking, werd besloten om studenten te vragen te reflecteren op de ontvangen feedback en aan te geven wat bijdroeg aan reflectie (Ontwerp 4).

Ontwerp 4 interventie (gebruikte interventie)

[Aanhef naam student] ,

Je hebt mijn formatieve feedback ontvangen op jouw uitwerking van LA5 [1 of 2]. Ik ben nieuwsgierig welke feedback van mij je heeft aangezet of aanzet tot reflectie op je handelen? Zou je me dit kunnen laten weten, met eventueel een voorbeeld erbij?

[naam docent]

Ontwerp 3 interventie

Beste [naam student],

Onlangs heb je feedback ontvangen op het door jou ingeleverde uitwerkingen van het leerarrangement. Zou je de volgende vragen willen beantwoorden, zodat ik mijn begeleiding hierop af kan stemmen.

- a.) Wat heb je goed gedaan in het product dat je had ingeleverd en geef een voorbeeld.
- b.) Wat zou beter kunnen in het product dat je hebt ingeleverd en geef een voorbeeld.

Groeten, [naam docent]

Ontwerp 2 interventie

Beste student, [of welke aanhef je normaal gebruikt]

Onlangs heb je feedback ontvangen op een door jou ingeleverd product van het leerarrangement xxx. Om beter aan te kunnen sluiten bij jouw leerbehoeften, wil ik je vragen onderstaande vragen voor mij te beantwoorden. Dit kun je doen door onderstaand schema in te vullen en deze voor het weekend terug te sturen.

	Beoordelingscriteria	Voorbeeld uit eigen product
Als je kijkt naar de beoordelingscriteria, op welk punt heb je het dan goed gedaan? Geef hiervan een voorbeeld.		
Als je kijkt naar de beoordelingscriteria, op welk punt kun je jezelf nog in ontwikkelen? Geef hiervan een voorbeeld.		

Groeten, (of wat je normaal schrijft)

Ontwerp 1 interventie

Reflectie op gedrag (proces)

Om zicht te krijgen op de dingen die je doet een positieve bijdrage hebben op je leerwinst is het van belang overzicht te krijgen op de dingen die je gedaan hebt.

Ga terug in de tijd. Hoever je terug gaat, mag je zelf weten. Dit kunnen dagen, maar ook weken zijn.

Deze reflectie-oefening kun je alleen doen, maar past ook goed bij een groepsproces.

Schrijf per dag/week de activiteiten die je hebt ondernomen in het kader van je opdracht op een geeltje (één activiteit op één geeltje). Plak de geeltjes onder de desbetreffende week/dag. Ga de activiteiten per dag/week beoordelen van:

1=helemaal niet belangrijk geweest in het kader van de opdracht. (- -)

2=niet belangrijk geweest in het kader van de opdracht. (-)

3=neutraal (-/+)

4=wel belangrijk geweest in het kader van de opdracht. (+)

5=erg belangrijk geweest in het kader van de opdracht. (++)

Schrijf de beoordeling op het geeltje. Neem afstand en kijk naar het geheel en stel jezelf een aantal vragen, zoals:

- o Wat valt je op?
- o Kun je een lijn ontdekken in de beoordeling die je de activiteiten geeft?
- o Wie waren bij de activiteiten betrokken?
- o Zijn er activiteiten die je een volgende keer niet meer doet?
- o Welke activiteiten blijf je zeker doen?
- o Heb je andere nieuwe inzichten gekregen?
- o Wat was jouw rol bij deze activiteiten?
- o In hoeverre heb je verantwoordelijkheid genomen bij de activiteiten?
- o Bij welke activiteiten heb je kansen laten liggen?
- o Wat zou je kunnen doen om van een – of -/+ activiteit een + activiteit te maken?
- o Wat was achteraf gezien een handigere volgorde zijn geweest?
- o Van welke activiteiten kreeg je energie?
- o Welke activiteiten waren ‘energie-slurpers’?
- o Welke activiteiten waren niet urgent, maar wel belangrijk?
- o Welke activiteiten waren urgent, maar niet belangrijk?

Bijlage 14: Codes en voorbeelden uit de reactie van respondenten 'Feedbackreflectie'

Code	Voorbeeld	Leerjaar (Lj)	
		Lj 1	Lj 2
Feed up	n.v.t.	0	0
Feedback	Jouw positieve feedback op hoe ik mijn context, probleemanalyse en theoretisch kader heb verbeterd bevestigt mij in de manier waarop ik hiermee bezig ben geweest (leerjaar 2, RR 14).	5	1
Feedforward	Het belangrijkste wat ik geleerd heb van jou feedback is dat ik niet moet schrijven met een "schrijvers bias" (leerjaar 2, RR 13).	5	9
Feedback op de taak	Naar aanleiding van (de mondelinge toelichting op!*) de gekregen feedback ben ik terug gaan kijken hoe ik tot de keuzes voor de verschillende alinea's in het hoofdstuk gekomen was. Vervolgens bleek het gebruiken van de topics veel logischer, en heb ik hier een omzetting in gemaakt (leerjaar 2, RR 9).	2	6
Feedback op proces van de taak	Deze feedback heeft me er toe gezet om over te schakelen op een helicopter-view en zo helder te krijgen wat nu eigenlijk de focus is van het onderzoek. (leerjaar 1, RR 7)	15	17
Zelfregulatie	[...]meteen reflectief verder kon en eventueel nog een checkvraag kon stellen. (Leerjaar 2, RR 11).	3	4
Persoon	n.v.t.	0	0
Positief geformuleerd	De feedback was duidelijk en uitgebreid geformuleerd, ook het feit dat je de goede punten benoemt motiveert (leerjaar 1, RR 2).	2	6
Kritisch geformuleerd	Als ik veel kritische feedback krijg helpt het mij om mijn stuk even weg te leggen, het te overdenken en literatuur te zoeken over de stukken waarop ik feedback heb gekregen om te checken of het klopt waarop ik feedback krijg (leerjaar 1, RR 1).	5	1
Verwijst naar inhoud beoordelingscriteria	Inhoudelijk kritische feedback; hoe te zorgen voor validiteit en betrouwbaarheid tijdens onderzoeksproces; Hoe zorg je hiervoor? Hierdoor werd bij mij het belang duidelijk dat ik o.a. moest onderzoeken wat ik daadwerkelijk wilde onderzoeken, (leerjaar 2, RR 8)	0	2
Verwijst naar niveau beoordelingscriteria	(Omdat respondent 8, het beoordelingscriteria gebruikt om te reflecteren op de feedback, geldt hier ook hetzelfde voorbeeld als bij 'verwijst naar inhoud beoordelingscriteria).	0	1
Reflecteren op gedrag	Duidelijk was dat ik de resultaten in een andere vorm moet weergeven. Hierop heb ik een verbetervoorstel gemaakt wat ik naar xxx heb gestuurd voor feedback. (leerjaar 2, RR 10).	15	30
Reflecteren op gevoel	Ik moet eerlijk bekennen dat ik de afgelopen week veel stress heb ervaren omdat veel feedback tegelijkertijd kwam (leerjaar 1, RR 4).	7	7
Reflectie op doel	Dit was voor mij ook met name belangrijk na de onvoldoende voor [...] (Leerjaar 2, RR 8)	0	4
Afstemming met docent	N.a.v. ons gesprek ben ik kritischer gaan kijken naar wat hier over staat beschreven door het hele onderzoeksplan heen.	0	10
Hoeveelheid/tijd/diepgang	Ten eerste bedankt voor de snelle feedback, dat heb ik als zeer prettig ervaren. (leerjaar 2, RR 2).	2	5
Tijd (begin/einde proces)	Na jouw feedback had ik nog slechts dagen om het te verwerken (leerjaar 1, RR 4).	1	0
Positief gewaardeerd door respondent	Voor het benoemen van het aanbrengen van structuur in het theoretisch kader heeft mij aangezet tot veel denkwerk, zoeken, uitproberen (leerjaar 1, RR2)	7	12

Negatief gewaardeerd door respondent	Na jouw feedback had ik nog slechts 5 dagen om het te verwerken. (leerkaar 1, RR4)	3	1
Legitimering docent	Je expertise op onderzoekgebied: je dacht op een professionele manier met me mee, bijvoorbeeld ook over de opbouw van mijn onderzoek (bijvoorbeeld over de formulering van mijn deelvragen) (leerjaar 2, RR 11).	1	8
Aansluiten bij inhoudelijke voorkennis	n.v.t.	0	0

Note: RR=Respondentnummer van reactie respondent na interventie. Respondentnummer komt niet overeen met respondentnummer vragenlijst 'Feedbackverwerking'.